

Jonas Eggen & Andreas Bugge Sandmo

## «Jeg trodde læreren var gal»

En kvalitativ studie om elevers opplevelse av utendørs svømmeopplæring.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7 i kroppsøving

Veileder: Egil Galaaen Gjølme

Mai 2023



Jonas Eggen & Andreas Bugge Sandmo

## «Jeg trodde læreren var gal»

En kvalitativ studie om elevers opplevelse av utendørs svømmeopplæring.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7 i kroppsøving  
Veileder: Egil Galaaen Gjølme  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden





## Sammendrag:

Tradisjonell svømmeundervisning har vært i fokus de siste årene, og det er blitt hevdet at den ikke forbereder elevene tilstrekkelig på de utfordringene de kan møte i naturlige vannmiljøer som innsjøer, elver og hav. I innføringen av LK20 har denne tematikken blitt tatt til betraktning, og utendørs svømmeopplæring blitt implementert i de nye kompetansemålene. Likevel viser statistikk at kun 23% av skolene i Norge gjennomfører svømmeopplæring utendørs. I denne studien har vi undersøkt hvordan elevene i skolen opplever utendørs svømmeopplæring. Hensikten med studien var å opparbeide kunnskap om hva elevene så på som viktig for gjennomføring, samt hvilke opplevelser de sitter igjen med etter gjennomføring. Dette er kunnskap som vi håper kan være nyttig for at flere skoler gjennomfører svømmeopplæring utendørs. På bakgrunn av dette har studien problemstillingen: «*Hvordan opplever elever utendørs svømmeopplæring i skolen?*».

Vi valgte å benytte oss av det kvalitative intervjuet, og har gjennomført tre fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med ni elever på 9.trinn. I analysen av datamaterialet tok vi i bruk en tematisk analyse, der vi kodet datamaterialet før vi senere sorterte de inn i tematiske. Analysen førte til utvikling av to hovedtematiske som var: «*Hva elever opplever som viktig for gjennomføring*» og «*Elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring*». Vi hadde en induktiv tilnærming og etter analysen fant vi det hensiktsmessig å forankre studien i følgende teorier: mestringsforventninger, selvbestemmelsesteorien og dynamisk systemteori.

I denne studien ønsket vi å finne ut av hva elevene synes var viktig for deres gjennomføring av utendørs svømmeopplæring. Resultatene i studien viser at elevmedvirkning i undervisningen var en viktig faktor for deres motivasjon, der de kunne sette sine egne mål for økten. Elevene trakk også frem kommunikasjon med lærer og medelever som viktig, der oppmuntring og støtte fra dem førte til motivasjon for gjennomføring. Resultatene viser også at observasjon av medelever bidro til økt selvtillit og tro på seg selv i gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring. Vi ønsket også i studien å finne ut av hvilke opplevelser elevene hadde med utendørs svømmeopplæring. Resultatene viser at elevene trekker frem utendørs svømmeopplæring som positivt for klassemiljøet. Videre viste resultatene at elevene opplevde relasjonen til lærer som bedre. Det kommer også frem at elevene opplever seg selv som mer vannkompetent, der de føler seg i stand til å takle ulike risikoer og farer ved vannmiljøer utendørs.



## Abstract:

Traditional swimming education has been in focus recent years, and it has been argued that it does not adequately prepare students for the challenges they may encounter in natural water environments such as lakes, rivers, and oceans. With the introduction of the LK20 curriculum, this issue has been taken into consideration, and outdoor swimming education has been implemented in the new learning objectives. However, statistics show that only 23% of schools in Norway claim to conduct outdoor swimming instruction. In this study, we have investigated how students in schools experience outdoor swimming education. The purpose of the study was to gather knowledge about what students perceive as important for implementation, as well as the experiences they have after completion. Knowledge that we hope can be useful in encouraging more schools to conduct outdoor swimming education. Based on this, the study has the research question: «*How do students experience outdoor swimming education in school?* ».

We chose to use qualitative interviews and conducted three focus group interviews. The focus group interviews were conducted with nine students in the 9th grade. In the analysis of the data, we employed a thematic analysis, in which we coded the data before sorting it into themes. The analysis led to the development of two main themes: «*What students perceive as important for completion*» and «*Students' experience with outdoor swimming education*». We had an inductive approach and after the analysis, we found it appropriate to theoretically anchor the study in the following theories: self-efficacy theory, self-determination theory, and dynamic systems theory.

In this study, we wanted to find out what students considered important for their implementation of outdoor swimming education. The results of the study show that student involvement in teaching was an important factor for their motivation, where they could set their own goals for the session. The students also highlighted communication with the teacher and classmates, where encouragement and support could lead to motivation for completion. The results also show that observing classmates contributed to increased self-confidence and belief in oneself during outdoor swimming education. We also aimed to explore the experiences students had with outdoor swimming education. The results show that students highlight outdoor swimming education as positive for the classroom environment. Furthermore, the results showed that students perceived the relationship with the teacher as improved. It also emerged that students perceive themselves as more competent in water, where they feel capable of handling various risks and dangers in outdoor water environments.





## Forord:

Denne masteroppgaven representerer det siste steget i vår femårige lærerutdanning. Masteroppgaven viser et tydelig skille i vår hverdag, fra studentlivet og over til arbeidslivet. Oppgaven har gitt oss muligheten til å fordype oss i et tema vi har et brennende engasjement for, og vi gleder oss til å ta i bruk kunnskapen vi har opparbeidet oss nå som arbeidslivet står for tur. Vi håper at masteroppgaven vår kan være til nytte og bidra til å inspirere lærere til å gjennomføre utendørs svømmeopplæring med sine klasser.

Vi vil også benytte denne muligheten til å takke alle de som har vært med på den fantastiske reisen som lærerutdanningen i Trondheim har vært. Vi vil uttrykke en stor takk til alle våre gode venner, uten dere hadde studiehverdagen ikke vært den samme. Gode diskusjoner, kunnskapsutvikling, utallige fotballkamper og latter har vært avgjørende for vår motivasjon gjennom hele studiet, og spesielt nå under arbeidet med masteroppgaven.

Vi vil også takke veilederen vår Egil Galaaen Gjørme. Din ekspertise og engasjement for utendørs svømmeopplæring var både startskuddet og pådriveren for vår masteroppgave. Vi er takknemlige for alle tips og innspill du har bidratt med. Vi vil samtidig rette en takk til alle elevene som stilte opp på intervju. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Til slutt vil vi takke hverandre. Samarbeidet har vært upåklagelig, og et vennskap for livet har blitt dannet!

Trondheim, mai 2023

Jonas Eggen & Andreas Bugge Sandmo

## Innhold

<b>Sammendrag:</b> .....	ii
<b>Abstract:</b> .....	iv
<b>Forord:</b> .....	vi
<b>1. Innledning:</b> .....	1
<b>1.1 Problemstilling:</b> .....	2
<b>2. Tidligere studier:</b> .....	3
<b>2.1 Water competence:</b> .....	3
<b>2.2 Faktorer som påvirker elever sin motivasjon i kroppsøving:</b> .....	4
<b>3. Teoretisk forankring:</b> .....	7
<b>3.1 Selvbestemmelsesteorien:</b> .....	7
<b>3.1.1 Tre psykologiske behov:</b> .....	7
3.1.1.1 Autonomi: .....	7
3.1.1.2 Kompetanse: .....	8
3.1.1.3 Tilhørighet:.....	8
<b>3.2 Mestringsforventninger:</b> .....	8
<b>3.2.1 Kilder til mestringsforventning:</b> .....	9
<b>3.3 Dynamisk systemteori:</b> .....	9
<b>4. Metode:</b> .....	11
<b>4.1 Studiens forskningsdesign:</b> .....	11
<b>4.2 Vitenskapsteoretisk betraktning:</b> .....	11
<b>4.3 Kvalitativ tilnærming:</b> .....	12
<b>4.3.1 Intervju som metode:</b> .....	12
<b>4.3.2 Fokusgruppeintervju:</b> .....	12
<b>4.3.3 Valg av deltakere:</b> .....	13
<b>4.3.4 Intervjuguide:</b> .....	13
<b>4.3.5 Gjennomføring av intervju:</b> .....	14
<b>4.3.6 Etske betraktninger:</b> .....	14
<b>4.3.7 Analyse:</b> .....	15
<b>4.3.8 Forskningens kvalitet og troverdighet:</b> .....	18
<b>5. Resultater og diskusjon:</b> .....	20
<b>5.1 Hva elever opplever som viktig for gjennomføring:</b> .....	20
<b>5.1.1 Kommunikasjon med lærer:</b> .....	20
5.1.1.1 Resultater:.....	20
5.1.1.2 Diskusjon:.....	21
<b>5.1.2 Kommunikasjon mellom elever:</b> .....	22

5.1.2.1 Resultater:.....	22
5.1.2.2 Diskusjon:.....	23
<b>5.1.3 Observasjon av medelever: .....</b>	<b>24</b>
5.1.3.1 Resultater:.....	24
5.1.3.2 Diskusjon:.....	24
<b>5.1.4 Elevmedvirkning:.....</b>	<b>25</b>
5.1.4.1 Resultater:.....	26
5.1.4.2 Diskusjon:.....	26
<b>5.2 Elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring:.....</b>	<b>28</b>
5.2.1.1 Resultater:.....	29
5.2.1.2 Diskusjon:.....	29
<b>5.2.2 Relasjon til lærer: .....</b>	<b>30</b>
5.2.2.1 Resultater:.....	30
5.2.2.2 Diskusjon:.....	31
<b>5.2.3 Utvikling av holdninger, mestringsforventninger og vannkompetanse: .....</b>	<b>32</b>
5.2.3.1 Resultater:.....	32
5.2.3.2 Diskusjon:.....	34
<b>6. Avslutning:.....</b>	<b>37</b>
6.1 Veien videre:.....	38
<b>Referanseliste:.....</b>	<b>39</b>
<b>Vedlegg:.....</b>	<b>44</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>45</b>
<b>Vedlegg 2: Samtykkeerklæring: .....</b>	<b>47</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning og kvittering fra NSD .....</b>	<b>49</b>



## 1. Innledning:

I løpet av årene på lærerutdanningen har vi fått erfare at samtalen fra lærerværelset kan dreie seg om stort sett alt mulig. Ofte diskuteres sosiale dagligdagse temaer, men noen ganger kan det være mer seriøse tematikker som blir diskutert. Det var akkurat en slik diskusjon som fikk oss til å fatte interesse for det som senere skulle vise seg å bli vår masteroppgave. I den nye læreplanen (LK20) legges det vekt på at svømme- og livredningsopplæringen også skal foregå utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det var nettopp denne endringen som skapte en diskusjon som fattet vår interesse. Lærerne på lærerværelset uttrykte sin sterkeste skepsis til å gjennomføre utendørssvømming med elevene. Noen av lærerne var bekymret for elevenes sikkerhet, mens andre mente at det var for kaldt og ubehagelig å svømme utendørs. Det var uansett en ting de alle var helt enige i, og det var at de var overbevist om at ingen av elevene har motivasjon til å gjennomføre slik undervisning.

Norge er et land som tilbyr innbyggerne ulike vannmiljøer som man både kan ferdes i, ved og på. Innbyggerne i Norge vil stort sett enten ha en innsjø, ei elv eller et hav i relativ nærhet til enhver tid. De ulike vannmiljøene i landet vårt blir flittig brukt på ulike måter og kan være en kjempemulighet for å skape gode opplevelser. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på de risikoene og farene som knyttes til ferdsel i, ved og på ulike vannmiljøer. Årlig i Norge går flere liv tapt til drukningsulykker, og i 2022 mistet hele 88 personer livet sitt til drukning. Spesielt med statistikken er at opp mot 100% av dødsfallene finner sted utendørs (Redningsselskapet, 2023). Statistikken har bidratt til diskusjoner nasjonalt, og regjeringen har de siste årene satset for å forbedre opplæringen i Norge (Gjølme & Norges livredningsselskap, 2021). Den nye læreplanen (LK20) førte til endringer i hvordan svømmeopplæringen skal gjennomføres.

I den overordnede delen av læreplanen blir det nevnt at fagene i skolen skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Læreplanen inneholder også en oppfordring til å utfordre motet til å tøyne egne grenser og å oppleve naturglede og respekt for naturen gjennom uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsforbundet, 2020b). I de nye kompetansemålene rettet mot utendørs svømmeopplæring legges det til rette for at man kan jobbe mot dette. Eksempler på kompetansemål man kan møte på i grunnskolen for 7.- og 10. trinn er: «vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvberging i vann» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og «forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utendørs opplæring er noe alle skoler derfor er pliktige til å gjennomføre med sine elever. I 2022 ble undersøkelsen «spørsmål til skole-Norge 2022» gjennomført (Bergene et al., 2022). I undersøkelsen svarte 23% av skolelederne at skolen deres har gjennomført utendørs svømme- og livredningsopplæring. Sett i lys av statistikk fra en lignende undersøkelse i 2018, svarte kun 2% at de gjennomførte utendørs svømme- og livredningsopplæring (Bergene et al., 2022). Økningen henger tett sammen med innføringen av de nye kompetansemålene i LK20. I henhold til opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 2-3) er det lovpålagt at opplæringen på alle norske skoler skal være i samsvar med læreplanverket. Til tross økningen er det ikke godt nok før alle skoler gjennomfører. Det er uklart hvorfor det fortsatt er en rekke skoler som ikke følger de nye endringene i læreplanen. I undersøkelsen til Bergene et al. (2022) kommer det fram at 33 % svarer at de skulle ønske de hadde lærere med kompetanse om svømmeopplæring utendørs og

6 % oppgir at de ikke har vannmiljøer som egner seg. Det kommer fram at skolene vil satse på utendørs opplæring, men flere føler de mangler ressurser for å gjennomføre det.

Gjennom lærerutdanningen vår har vi aktivt tatt del i hvordan utendørs svømme- og livredningsopplæring i skolen kan gjennomføres. I opplæringen har vi opparbeidet oss gode erfaringer og kunnskaper om hvordan vi som kroppsøvingslærere kan gjennomføre gode og trygge undervisningstimer utendørs. Til tross for at det har blitt gjennomført tidligere studier på utendørs svømmeopplæring, er det fortsatt lite kunnskap rundt elevperspektivet. Dette gjør det vanskelig å få en komplett forståelse av hvordan elevene selv opplever utendørs svømmeopplæring, og hva som skal til for å sikre at elevene får gode kunnskaper og ferdigheter knyttet til temaet. Det er tross alt kunnskaper og ferdigheter som kan være med å redde liv.

### 1.1 Problemstilling:

Målet med masterstudien vår er få innsikt i hvordan elever opplever utendørs svømmeopplæring. Vi ønsker å finne ut av hvilke faktorer som motiverer elevene til å gjennomføre, og om de ser en verdi med å ha svømmeopplæring utendørs. I oppgaven vår har vi derfor valgt problemstillingen:

*"Hvordan opplever elever utendørs svømmeopplæring i skolen?"*

Bakgrunnen for valget av en relativt generell problemstilling kommer av manglende kunnskap om opplevelsen elevene har. Til tross for den generelle tilnærmingen har vi utformet to forskningsspørsmål for å få en dypere forståelse.

1. Hva opplever elever som viktig for gjennomføring av utendørs svømmeopplæring?
2. Hva er elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring?

## 2. Tidligere studier:

En stor del av denne masteroppgaven har gått til å finne tidligere forskning på utendørs svømmeopplæring. Kunnskap om teori og tidligere forskning innenfor masteremnet er viktig for å formulere gode forskningsspørsmål (Ringdal, 2001). For å skaffe oss nyttig kunnskap om temaet har vi gjennomført en rekke litteratursøk. I søkene har vi benyttet oss av databasene Oria, Google Scholar, Idunn, ERIC og SPORTDiscus. Som tidligere nevnt er det lite forsket på elevperspektivet i utendørs svømmeopplæring. På grunn av dette finner vi det mest hensiktsmessig å bruke generell forskning for å besvare våre forskningsspørsmål best mulig. I dette kapitlet vil vi gi en oversikt over allerede tilgjengelig kunnskap og forskning relatert til temaet og forskningsspørsmålene som undersøkes i studien.

### 2.1 Water competence:

Et viktig begrep knyttet til utendørs svømmeundervisning er *water competence*. Dette begrepet ble lansert i 1995 av Stephen Langendorfer og Lawrence Bruya (Langendorfer & Bruya, 1995). I 2013 beskrev Kevin Moran begrepet som: "summen av alle bevegelser i vann som hjelper til å forhindre drukning, samt kunnskap, holdninger og atferd som letter sikkerheten på, i og rundt vann (Moran, 2013). Begrepet går bort fra det tradisjonelle synet på at vannkompetanse bare handler om å kunne svømme. Begrepet knyttes til drukningsforebygging og selve evnen til å forutse og unngå uhell og kunne berge seg selv og andre om man havner i en drukningssituasjon. Det er altså flere faktorer enn det å kunne svømme som avgjør om et individ har god vannkompetanse (Moran, 2013).

Stallmann et al., skrev i 2017 en artikkel kalt: "From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future" der de oppsummerer 15 ulike kompetanseområder som er viktig for å unngå drukning. De ulike områdene henger sammen med hverandre og kan oppsummeres med at det handler om det å kunne ha gleden av å ferdes på, i og ved vann, samt det å reflektere og forstå selve risikoen og kunne forebygge drukning (Stallmann et al., 2017).



Figur 1: Water competence (Gjølme & Norges livredningsselskapet, 2021).



I en studie gjennomført av Moran et al., (2012) påpekes det at ungdom ofte har en tendens til å overvurdere sine evner til å svømme. I studien gjennomførte deltakerne forskjellige aktiviteter i vann. Resultatene avdekket at et flertall av ungdommene hadde forventet å gjennomføre aktivitetene bedre enn det de faktisk gjorde. Drukningssjeldne fra Redningsselskapet (2023) viser at 88 personer mistet livet sitt til drukning i Norge i 2022, en økning på 17% fra 2021. Alle ulykkene skjedde utendørs, enten fra båt, etter fall fra land eller under bading.

Som Stallmann et al. (2017) påpeker er det ulike kompetanseområder et individ må tilegne seg for å unngå drukning. En god bevegelsesøkonomi vil være viktig for overlevelsesnivået til et individ i vann (Stallmann et al., 2010). Hvis en person havner i kaldt vann, øker risikoen for hyperventilering. I kaldt vann kan dette føre til farlige situasjoner (Tipton, 1989). Resultatene fra en studie utført av Bird et al., (2015a) indikerer at barn som senkes ned i kaldt vann, opplever en betydelig økning i både puls og åndedrett. Deltakerne i studien rapporterte også om en følelse av kulde og generelt ubehag. Ett år etter gjennomførte Bird et al., (2015b) en oppfølgingsstudie. I perioden mellom studiene hadde deltakerne gjentatte ganger blitt eksponert for kaldt vann. Etter å ha blitt utsatt for det kalde vannet flere ganger, opplevde deltakerne en rekke positive endringer. Deres puls ble redusert, åndedrettet forbedret, og de følte seg både varmere og mer komfortable.

En annen faktor utendørs er at svømmehastigheten til barn reduseres. Kjendlie et al., (2013) studerte hvordan uroligheter i vann påvirker barn sin svømmehastighet. I studien ble deltakerne bedt om å svømme ulike distanser i rolig og simulert urolig vann. Her kom det fram at deltakerne brukte 8% lengre tid i det simulert urolige vannet enn i det rolige. Tipton et al., (2008) undersøkte svømmehastighetene til en gruppe livreddere. I studien så de på tiden livredderne brukte på ulike distanser i varierte vannforhold. Resultatene viste at deltakerne brukte 10% til 12% lengre tid i rolig sjø kontra basseng. I tillegg ble hastigheten redusert ytterligere med en gjennomsnittlig prosentandel på 30% til 57% ved overgangen fra rolig sjø til urolig sjø. Guignard et al., 2020 hevder at elever trenger å øve og erfare i representative vannmiljøer for å forhindre drukning. Skal elever opparbeide seg kunnskap og erfaring som kan forhindre drukning utendørs, må de øve på dette. Disse tre studiene indikerer at svømmehastighet kan påvirkes av ulike vannforhold. Laakso et al., (2014) peker på at også bading med ytterklær vil påvirke svømmehastigheten. I resultatene til studien kommer det fram at tiåringer ikke klarer å svømme med ytterklær, selv om de klarer det med badetøy. De fleste drukningsulykkene i Norge i 2022 skjedde med personer som ikke hadde en intensjon om å være i vann og dermed ikke var kledd for det våte element (Redningsselskapet, 2023).

## 2.2 Faktorer som påvirker elever sin motivasjon i kroppsøving:

Det er mange studier som peker på at mestringsforventning er viktig for at elever skal lykkes med aktivitetene på skolen. Forventningene elevene har til å mestre kan også påvirke deres motivasjon til å delta på utendørs svømmeopplæring. Overland (2007) viser til at elever som har tro på egen mestring, vil ha større sjanse for å lykkes i møte med aktivitetene i skolen. Skal elevene i skolen oppnå læring er det viktig at aktivitetene blir tilpasset, slik at hver enkelt elev har en sjanse for å lykkes. Ifølge studien til Linnenbrink & Pintrich (2003) vil elever med høy mestringsforventning vise større engasjement i undervisningen. Føler elever at de lykkes med en aktivitet, vil det kunne påvirke tryggheten de har sammen med andre i klassen. Tryggheten som skapes, kan gjøre at

elevene tør å utfordre seg selv i større grad i undervisningen. Høy mestringsforventning vil også kunne påvirke elevers livskvalitet i form av deres fysiske og psykiske helse (Kvarme et al., 2009).

En faktor som kan spille inn på elevenes mestringsforventning i utendørs svømmeopplæring er observasjon av signifikante andre (Bandura, 1997). Flere studier peker på at hvis elever observerer andre de anser som lik seg selv mestrer en oppgave, vil det føre til økt mestringsforventning. Barn og ungdom sammenligner ofte sin egen kompetanse i forhold til medelever. Denne sammenligningen påvirker ungdommens motivasjon til å delta (Jacobs et al., 2002). Studien til Manger (2005) peker på at en viktig kilde til høyere mestringsforventning er å observere andre mestre sine oppgaver. Dette bekrefter også studien til Johnsen & Pallesen (2005) der de skriver at barn og unge får større tro på seg selv når personer de respekterer lykkes med en oppgave.

I tillegg til å bli påvirket av andre sin mestring, kan elever sine tidligere opplevelser i lignende aktiviteter påvirke hvor stor tro de har på egen mestring (Bandura, 1997). Har elevene hatt negative erfaringer med lignende aktiviteter vil forventningen om å mestre svekkes. Elevenes lyst til å delta på aktiviteten kan også bli mindre og de kan ha vanskeligheter med å se nytteverdien av å gjennomføre. Hvis elevene derimot har flere positive opplevelser med lignende aktiviteter, vil det føre til høyere mestringsforventning, men også høyere selvtillit (Manger, 2005).

Til slutt nevner Bandura (1997) at oppmuntring og tillit fra andre og fysiologiske reaksjoner kan være med på å påvirke elevers mestringsforventninger. Escarti & Guzman (1999) pekte på at tilbakemeldinger elever mottar vil påvirke innsatsen og hvilken grad de utfordrer seg selv. Elever som mottok positive tilbakemeldinger hadde høyere mestringsforventning, og valgte mer utfordrende oppgaver og løste de bedre. Elever som fikk negative tilbakemeldinger, valgte enklere oppgaver og lyktes i mindre grad. Ifølge Wankel et al., (1985) er følelse av tilhørighet med klassekamerater en av de viktigste årsakene for at barn og unge deltar i kroppsøving. Resultatene fra en studie som involverte ungdommer fra USA, indikerer at støtte fra medelever kan ha mer effekt på elevenes lyst til å delta, enn deres mestringsforventninger (Patnode et al., 2010). Fysiologiske reaksjoner som svetting og skjelving grunnet nervøsitet kan påvirke mestringsforventningene i negativ forstand. Det kan svekke elevenes forventning om prestasjon og lysten til å delta (Bandura, 1997; Manger, 2005).

I tillegg til mestringsforventninger kan også de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirke elever sin motivasjon til å delta på utendørs svømmeopplæring. Studier viser at lærere som legger opp undervisningen med utgangspunkt i de tre psykologiske behovene får en elevgruppe som viser mer glede og innsats i faget (Zhao & Li, 2016). I en studie gjort av Taylor et al., (2008) så de på hvordan elevene opplevde en autonomistøttende lærer. Lærerne ga elevene åpne oppgaver hvor det var opp til hver enkelt elev hvordan de ville løse dem. Resultatene viste at elevene opplevde en slik undervisning som mer motiverende der de fikk utfolde seg mer kreativt. I et prosjekt gjennomført av Engebretsen et al., (2020) testet de en didaktisk tilnærming der fokuset lå på nye aktiviteter, utforskende arbeidsmetoder og elevmedvirkning. Elevene i prosjektet opplevde denne tilnærmingen som positiv for deres opplevelse av kroppsøving, der elevenes medvirkning var en stor grunn til dette. Ommundsen & Kvalø (2007) viser til at elever som blir gitt valg og medbestemmelse i gjennomføring av nye aktiviteter viser mer innsats, vilje og glede.

Det finnes flere studier som peker på at elever med autonomistøttende lærere vil oppleve en større følelse av å få tilfredsstilt de tre psykologiske behovene (Standage et al., 2006). Hvor mye tillit og trygghet elevene har til skolen påvirkes av tilhørigheten de føler (Mitchell et al., 2018). I et klassemiljø der elevgruppen har høy følelse av behovet tilhørighet vil sjansen for konflikter og uønsket atferd være mindre (Davis, 2006). Studien til Black & Deci (2000) viste at elever med autonomistøttende lærere ville oppleve større grad av tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Elevene følte dermed på en større glede i læringsprosessene og turte å utfordre seg selv i større grad, noe som økte sjansene for vekst og læring. Resultatene i Reeve et al., (2004) sin studie viste at elever som opplevde lærerne som støttende, også rapporterte høy grad av opplevd kompetanse, som igjen la til rette for høy indre motivasjon hos elevene.

### 3. Teoretisk forankring:

I denne delen av oppgaven skal vi presentere de ulike teoriene som vil bli brukt til å forstå og gi mening til datamaterialet. Ut ifra våre forskningsspørsmål om elevperspektivet på utendørs svømmeopplæring fant vi det nyttig å bruke motivasjon-, og mestringsteoriene selvbestemmelsesteorien (SDT) og Banduras teori om mestringsforventninger. Vi har også valgt å inkludere den dynamiske systemteorien for å forstå elevene sin opplevelse av utendørs svømmeopplæring.

#### 3.1 Selvbestemmelsesteorien:

Selvbestemmelsesteorien eller self-determination theory (SDT) er en motivasjonsteori som ble utviklet av forskerne Deci & Ryan (1985). Deci & Ryan (2000a) var opptatt av at motivasjon ikke bare er noe individer har i ulik mengde, men at det også finnes ulike typer motivasjon. I SDT peker de på individets underliggende holdninger og mål for å forstå årsaken til handlinger et individ gjør (Deci & Ryan, 2000b). I henhold til SDT vil det være interessant å se på hvilke faktorer som skal til for at elevene tar i bruk sine indre ressurser for å gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Hensikten med denne tilnærmingen til motivasjon er å se på individet sin utvikling av indre ressurser for personlighetsutvikling og selvregulering av atferd (Ryan & Deci, 2000a).

##### 3.1.1 Tre psykologiske behov:

Deci & Ryan (2000a) definerer at det er tre psykologiske behov som må ligge til grunn for at individer utvikler sin indre motivasjon. De tre behovene er opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ifølge Deci & Ryan (2009) er det viktig at elevene har en indre motivasjon for å fullføre oppgaver og handlinger som kreves i læringsprosessen, for at de skal oppnå best mulig læringsresultat. SDT argumenterer for at det er viktig at lærere ser på den indre motivasjonen til elevene som en kilde til læring og utvikling. Deci & Ryan (2009) viser til at når elever er indre motivert, så fører det til en høyere kvalitet på læring og kreativitet. For å oppnå en læringsprosess der atferden til elevene er indre motivert er det viktig at elevene oppfatter prosessen som interessant og tilfredsstillende. Deci & Ryan (2000a) påpeker at et individ ikke vil oppleve velvære og trivsel med mindre de tre psykologiske behovene oppfylles. Ifølge SDT er det sosiale miljøet en viktig faktor som kan legge til rette eller forhindre den indre motivasjonen til individet. Skolen og lærere vil ha et viktig ansvar for å legge til rette for at elevene tilfredsstilles på disse tre psykologiske behovene, slik at den indre motivasjonen i kroppsøving opprettholdes (Deci & Ryan, 2000a). Det er viktig at elevene i skolen opplever en følelse av autonomi med selvregulerte handlinger, kompetanse i aktivitet og handling, og videre føler en tilhørighet og trygghet i sin selvregulering (Deci & Ryan, 2000a; 2000b; 2000c).

##### 3.1.1.1 Autonomi:

Behovet om autonomi omtales som det mest avgjørende psykologiske behovet for at den indre motivasjonen til et individ skal styrkes. Behovet om autonomi kan knyttes til begrepet selvbestemmelse. Deci & Ryan (2000a) påpeker at aktiviteter som legger til rette for selvbestemmelse, vil øke individet sin følelse av autonomi. I kroppsøving kan en selvbestemt aktivitet beskrives som de aktivitetene der elevene handler naturlig og fritt ut ifra sine indre interesser (Deci & Ryan, 2000b). Når lærere kontrollerer aktiviteter for elevene og gir dem liten grad av selvbestemmelse, kan dette føre til at elevene mister interessen og initiativet i aktiviteten. Dette kan resultere i at elevenes motivasjon og læring blir negativt påvirket (Grolnick & Ryan, 1987). Deci & Ryan (2000c) viser til at

elever som blir utsatt for pressede evalueringer og pålagte mål får redusert sin indre motivasjon. De trekker fram at lærere må anerkjenne elevenes følelser og muligheter til selvbestemmelse for å øke autonomien. For å øke elevenes indre motivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordring er det vesentlig at lærer legger til rette for autonomistøttende aktiviteter i undervisningen (Deci & Ryan, 2000b; Ryan & Grolnick, 1987).

### **3.1.1.2 Kompetanse:**

Kompetanse som behov innebærer at individer opplever seg selv som effektive i samspillet med omgivelsene rundt seg. Opplevd kompetanse innebærer å kunne mestre oppgaver på en god måte og ha muligheten til å uttrykke og utvikle sine egne ferdigheter og evner (Deci & Ryan, 2000a). Når elevene føler at de kan mestre en aktivitet eller har forventninger om å mestre den, vil de ha økt interesse og kreativitet, større selvtillit og trivsel i aktiviteten (Deci & Ryan, 2000b). En elev sin opplevelse av kompetanse kan også påvirkes av andre individer sine tilbakemeldinger. Ifølge Deci & Ryan (2000a) vil elever som mottar positive tilbakemeldinger fra omgivelsene oppleve større tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Dette kan føre til økt glede og indre motivasjon for aktiviteten. Negative tilbakemeldinger vil på den andre siden undergrave den indre motivasjonen og tilfredsstillelsen av behovet kompetanse svekkes. I henhold til behovet om kompetanse kan tilbakemeldingene elevene får fra medelever og lærer i utendørs svømmeopplæring, påvirke deres opplevde kompetanse.

### **3.1.1.3 Tilhørighet:**

Den indre motivasjonen til et individ vil også påvirkes av oppfattelsen av tilhørighet. Et individ som opplever en følelse av trygghet og tilhørighet i sin selvregulering vil kunne få økt sin indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000c). I hvilken grad en elev føler seg sett av andre individer kan være avgjørende for den indre motivasjonen til eleven. Det poengteres at elever som ikke opplever å få en bekreftelse fra andre i sin selvregulering med omgivelsene, vil få en svekket indre motivasjon (Anderson, Manoogian & Reznick, 1976; Deci & Ryan, 2000b). For å opprettholde den indre motivasjonen må elever oppleve at de i sin selvregulering tar del i et fellesskap og at lærere er omsorgsfulle og viser varme overfor dem. En følelse av tilhørighet i et fellesskap kan være spesielt viktig i skolesammenheng, da den kan øke elevenes selvtillit, motivasjon og engasjement for læring. Dette kan bidra til at individer tør å utfordre seg selv i større grad i møte med aktiviteter (Deci & Ryan, 2000a; Ryan & Grolnick, 1987). Selv om Deci & Ryan (2000a, 2000b, 2000c) trekker fram at behovet for tilhørighet vil være viktig for den indre motivasjonen, poengteres det også at den ikke er avgjørende. Har individet en sterk nok interesse for aktiviteten, er det ikke sikkert at tilhørigheten individet føler på vil påvirke gjennomføringen.

## **3.2 Mestringsforventninger:**

Teorien om mestringsforventning eller self-efficacy er utviklet av psykologen Albert Bandura. Denne teorien handler om elevenes forventninger om å mestre bestemte oppgaver. Forventningene elevene har kan påvirke deres innsats i møte med aktivitetene i kroppsøving. Oppgave, tid, hjelpemidler og arbeidsforhold er ulike faktorer som kan påvirke elevene sine forventninger (Bandura, 1997). Mestringsforventningene er situasjon- og oppgaverelatert og i utgangspunktet kan alle elever ha positive mestringsforventninger i skolen. Skolen må derfor tilpasse undervisningen og oppgavene til hver enkelt elev og deres forutsetninger. Bandura (1997) peker på fire kilder som kan være med på å påvirke forventningene om mestring blant elever.

### 3.2.1 Kilder til mestringsforventning:

Den første kilden som kan påvirke mestringsforventningen er *tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver*. Skal elever prøve en ny aktivitet i kroppsøving er det viktig at lærer tilpasser undervisningen slik at alle elevene får positive opplevelser. Elevenes mestringsforventninger i møte med utendørs svømmeopplæring vil påvirkes av tidligere erfaringer. Jo flere ganger elevene mestrer noe nytt, desto høyere blir deres forventninger om å mestre nye oppgaver generelt. Elever vil også takle det å mislykkes på en bedre måte, uten at det går utover selve motivasjonen (Bandura, 1997). Klarer elevene en oppgave som krever at de arbeider ekstra hardt for å få det til, så øker mestringsforventningene (Bandura, 1986). Den andre kilden er *observasjon av at andre klarer oppgaven*. Hvis elever observerer andre elever de ser på som lik seg selv, mestre aktivitetene i utendørs svømmeopplæring, kan dette øke deres tro på å mestre. På en annen side, hvis elever observerer andre elever lykkes med en oppgave de vanligvis ikke mestrer, kan dette føre til mindre tro på å mestre. Dette kan oppstå fordi elevene kan sammenligne seg med de andre og føle seg mindre kompetent i forhold til dem (Bandura, 1997). Den tredje kilden er *oppmuntring og tillit fra andre*. Dette kan være gode tilbakemeldinger fra lærer eller medelever. Hvis tilbakemeldingene elevene får fører til at de mestrer en oppgave, så vil troen på å mestre øke til senere. På den andre siden kan tilbakemeldingene føre til en svekket tillit hvis eleven ikke mestrer oppgaven den har blitt oppmuntret til å gjennomføre (Bandura, 1997). Den fjerde og siste kilden som kan være med på å påvirke mestringsforventningene i kroppsøving er *fysiologiske reaksjoner*. Elever kan oppleve fysiologiske reaksjoner under ulike aktiviteter i kroppsøving på grunn av tidligere negative opplevelser i lignende situasjoner. Reaksjoner som svetting og høyere puls kan oppstå hvis elevene føler at de ikke behersker situasjonen i utendørs svømmeopplæring. Forsvarsmekanismene vil overskygge fokuset på å mestre oppgaven. Takler elevene ubehaget og mestrer oppgaven, kan forventningene øke i lignende situasjoner senere (Bandura, 1997).

### 3.3 Dynamisk systemteori:

Den dynamiske systemteorien er en økologisk teori som er utviklet for å se på hvilke faktorer som påvirker den motoriske utviklingen og læringen til et individ. Teorien peker på at læring og utvikling vil påvirkes av faktorene individ, miljø og oppgave (Gallahue et al., 2012). Newell (1986) utviklet en modell som viser hvordan de ulike faktorene påvirker hverandre og er avgjørende for hvilken retning læringsprosessen tar. Modellen viser hvordan ulike constraints i individ, miljø og oppgave kan påvirke selvorganiseringen til individet. Begrepet constraints handler om faktorer som begrenser frihetsgradene til en bevegelse. Frihetsgrader defineres som de ulike mulighetene et individ har for å løse en bevegelsesoppgave. De ulike constraints vil påvirke frihetsgradene, og dermed hvilke muligheter et individ har for selvorganisering.

Innenfor hver av de tre faktorene individ, miljø og oppgave er det en rekke constraints som vil påvirke utviklingen og læringen. Constraints vi kan finne hos individet kan både være fysiske og psykiske. I svømmeopplæring kan det fysiske handle om hvordan et individ er bygd med tanke på høyde, kroppsmasse og komposisjon. Dette kan påvirke hvordan individet beveger seg i vann (Newell, 1986). Det psykiske kan være individets lyst og motivasjon til å være i vann, samt deres tro på å mestre ulike oppgaver i vann (Brymer & Renshaw, 2010). Constraints i miljøet kan være fysiske eller sosiale (Newell, 1986). I svømmeopplæring kan constraints i det fysiske miljøet være knyttet til hvilke omgivelser undervisningen skal foregå i, for eksempel innendørs eller utendørs.

Constraints i det sosiale miljøet handler om hvilken praksis, hvilke tanker og skikker elevene har om for eksempel utendørs svømmeopplæring (Newell, 1986). Oppgaveconstraints handler om kravene og kompleksiteten til oppgaven, eller tilgjengelige ressurser for å løse oppgaven. I læringssituasjoner har lærere stor påvirkningskraft da de kan endre frihetsgradene i oppgaven (Newell, 1986).

For lærere er det viktig å ta hensyn til de ulike constraints i individ, miljø og oppgave. Læring skjer individuelt, men for å legge til rette for best mulig læring for flest mulig, er det viktig at frihetsgradene justeres slik at man kan skape representative læringssituasjoner. Det er undervisning der frihetsgradene justeres slik at de blir mest mulig lik situasjoner hvor det som læres skal brukes (Brunswik, 1955). Har lærer et dynamisk systemperspektiv på læring og vil skape et representativt læringsmiljø, er det tre punkter hen må ta høyde for: 1) Oppgavene bør ha oppnåelige mål for elevene, 2) De bør være lagt opp slik at elevene kan finne sin måte å løse det på, 3) Informasjon som er nødvendig for elevene å vite bør være tilgjengelig for dem (Davids et al., 2012).

## 4. Metode:

I dette kapitlet skal vi presentere metoden som er benyttet i vår forskning. Vi har valgt å benytte en kvalitativ tilnærming, da dette kan gi oss en dypere forståelse av emnet vi ønsker å undersøke. Vi fant det mest hensiktsmessig å gjennomføre et fokusgruppeintervju for å kunne besvare vår problemstilling. Vi vil beskrive vår tilnærming til datainnsamling og analyse, samt reflektere over eventuelle utfordringer og begrensninger ved metoden.

### 4.1 Studiens forskningsdesign:

Når man skal velge et forskningsdesign til et prosjekt, så handler det om hva det er man vil fokusere på i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018). I vårt tilfelle har vi undersøkt totalt ni elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring. I en kvalitativ studie finnes det ulike typer design man kan benytte seg av, som alle gir sitt perspektiv på ulike fenomen (Creswell, 2009). Et forskningsdesign som er vanlig innenfor kvalitativ forskning er liten N-studie (Postholm & Jacobsen, 2018). En liten N-studie involverer et begrenset antall deltakere og det er fenomenet som det forskes på som er viktig (Postholm & Jacobsen, 2018). I vår studie har vi problemstillingen: "Hvordan opplever elever utendørs svømmeopplæring i skolen", og da er det elevenes opplevelse av fenomenet utendørs svømmeopplæring som det skal forskes på.

En form for liten N-studie er fenomenologiske studier. Dette er studier som beskriver individets erfaringer knyttet til et gitt fenomen. Forskeren ønsker å forstå hvordan fenomenet blir erfart med utgangspunkt i perspektivet til den som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette passer til vår problemstilling ettersom vi ønsker å forstå en liten gruppe elever sin opplevelse av utendørs svømmeopplæring. Ved bruk av liten N-studie er det viktig å være oppmerksom på egne antakelser og meninger om fenomenet, slik at man kan gå fordomsfri inn i forskningen (Giorgi, 1985). Det er også viktig å stille seg kritiske spørsmål knyttet til overførbarheten til studien. Fenomenologiske tilnærminger går ofte inn under liten N-studier ettersom den legger vekt på et lite antall menneskers fortolkninger og forståelser av et erfart fenomen. Dette gjelder i vår studie der vi har ni elever sitt syn på fenomenet og det kan dermed bli vanskelig å generalisere ut over de som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi er derfor kritiske til vårt forskningsdesign ettersom vi bare ser på et lite antall elever, og det kan være vanskelig å konkludere om våre funn kan være gjeldende for andre enn deltakerne i vår studie.

### 4.2 Vitenskapsteoretisk betraktning:

I vitenskapelig forskning kan det være lurt å reflektere over hvilket syn man har på virkeligheten, hvilken kunnskap vi kan tilegne oss om et spesifikt tema og hva kunnskap faktisk er. To begreper som er viktig for den vitenskapsteoretiske betraktningen er ontologi og epistemologi. Ontologi viser til hvilket syn man har på virkeligheten. Begrepet er nært knyttet til begrepet epistemologi (Johannessen et al., 2016). Epistemologi handler om ulike syn på kunnskap og hva kunnskap egentlig er (Postholm & Jacobsen, 2018). Et teoretisk utgangspunkt innen epistemologi er konstruktivisme.

I konstruktivismen tar man utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom det som studeres og forskeren. Forskere må gå i interaksjon med det man studerer, og kan ikke heve seg over virkeligheten og si at man har et nøytralt blikk på verden. Dette er en viktig betraktning for oss i valg av datainnsamlingsmetode. Virkeligheten skapes og konstrueres gjennom samtale og handling mellom individer og sammen med andre, noe som gir



opphav til sosialkonstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2018). I sosialkonstruktivismen tenker man at mennesker forstår virkeligheten på bakgrunn av ulike sosiale faktorer og virkeligheten er dermed samfunnsskapt. Her godtar man at folk har forskjellige tanker om hva virkeligheten er og at folk har ulike oppfatninger av samme fenomen (Tjora, 2021). Dette er viktig i vår datainnsamling da vi må ta høyde for elevenes ulike opplevelser av fenomenet utendørs svømmeopplæring. Postholm & Jacobsen (2018) skriver at sosialkonstruktivismen er et vanlig teoretisk utgangspunkt for mange kvalitative studier, og det er også dette epistemologiske utgangspunktet vi som forskere har i vår masteroppgave.

### 4.3 Kvalitativ tilnærming:

En kvalitativ tilnærming til metode passer fint hvis man ønsker å finne ut av hvordan folk ser og oppfatter verden, samt hvordan denne oppfatningen har betydning for handling og samhandling (Tjora, 2021). Kvalitativ forskning er preget av nærhet til de man undersøker i studien. Dette gjelder observasjon eller intervju, i vårt tilfelle fokusgruppeintervju. Vi kan se tydelige sammenhenger mellom den sosialkonstruktivistiske vitenskapsteorien og den kvalitative forskningstilnærmingen, ettersom som man går i interaksjon med de man studerer. Nærheten man har til informanter i kvalitativ forskning kan være spennende, men også litt utfordrende. Dette fordi man må være innstilt på å endre sitt prosjekt når man har kommet i gang med studien da deltakersvar kan påvirke valg av teori og perspektiver. Det kan derfor være lurt å starte tidlig med datainnsamling i prosjektet så man har tid til å forandre bruk av teori og perspektiver til det som kan være interessant i selve analysen (Tjora, 2021). På bakgrunn av dette startet vi ganske tidlig med å innhente data til vår masteroppgave, så vi fikk god tid til å forandre og justere teorier, perspektiver og tidligere forskning slik at det passet bedre til vår oppgave. Ettersom vi tilpasser og utvikler oppgaven ut ifra datamaterialet vi samlet inn i våre fokusgruppeintervju, har vi derfor en induktiv tilnærming til studien (Postholm & Jacobsen, 2018).

#### 4.3.1 Intervju som metode:

Det kvalitative intervjuet kan bidra til at forsker kan innhente fyldige og detaljerte beskrivelser knyttet til problemstillingen. Et intervju kan beskrives som en samtale som har en form for struktur og formål. Formålet med det kvalitative intervjuet er å innhente informasjon som kan hjelpe forsker å forstå og beskrive et gitt fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Formålet med vårt intervju er å samle inn datamaterialet som kan svare på elevenes opplevelse av utendørs svømmeopplæring. Strukturen i et intervju består av rollefordelingen mellom deltakerne. Intervjueren er ansvarlig for å stille spørsmål og det blir informanten sin rolle å svare på spørsmålene. Svarene informanten gir, danner et grunnlag for å svare på det gitte fenomenet problemstillingen tar for seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker at en av de største fordelene ved å ta i bruk intervju som metode er at det lar informantene i større grad uttrykke seg, i motsetning til hva et spørreskjema ville ha tillatt. Ettersom fenomenet vi forsker på er lite studert, finner vi det hensiktsmessig å benytte oss av et intervju fordi det kan dukke opp tematikker som vi kanskje ikke hadde fått ut av for eksempel et spørreskjema.

#### 4.3.2 Fokusgruppeintervju:

Et fokusgruppeintervju er en form for intervju hvor man samler flere informanter for å diskutere ett eller flere temaer (Wilkinson, 2004). Dette kan være en bra metode å bruke hvis man vil samle inn data fra flere informanter samtidig. Metoden kan virke mindre

truende for de som deltar ettersom man er flere sammen (Krueger & Casey, 2000). Tryggheten man kan skape ved at informantene sitter sammen i en gruppe er til fordel for intervjuet ettersom det som oftest kommer fram mer spontane svar hos informantene enn ved mange andre former for kvalitativ datainnsamling (Morgan, 1997; Peters, 1993; Wibeck, 2011). Bakgrunnen for valget av fokusgruppeintervju i vår studie var for å skape tryggere rammer for elevene, da en intervjusituasjon kan være uvant for elever. I fokusgrupper kan moderatorne fange opp informantenes oppfatninger ansikt til ansikt og styre interaksjonen inn på temaer som er forhåndsbestemt (Tjora, 2021). Dette kan være nyttig for oss slik at vi kan vinkle intervjuet i retning mot vår problemstilling.

Det sies at et fokusgruppeintervju bør vare mellom en og to timer og ha mellom seks til tolv deltakere (Morgan, 1997). Valget av antall deltakere bør være lavt nok til at deltakerne føler seg trygge, men også høyt nok til at det kommer fram flere meninger. Hvis man skal ha mindre antall deltakere så foreslår Krueger & Casey (2000) at man kan bruke mini-fokusgrupper med 4-6 deltakere. Her bør de man intervjuer helst ha litt ekstra kunnskap om det temaet man undersøker, og det viser seg at det også er en fordel å ha en homogen gruppe. Dette kan være at de man intervjuer jobber sammen eller går i samme klasse. Det kan skape en tilhørighet og trygghet i gruppa (Tjora, 2021). I vårt tilfelle har vi tre mini-fokusgrupper hvor det deltar alt fra to til fem elever. Deltakerne kommer fra samme klasse og vi tenker at det kan være en fordel med tanke på tryggheten i gruppa, slik at alle tør å ta ordet og komme med egne meninger.

#### 4.3.3 Valg av deltakere:

Når man rekrutterer utvalg i kvalitative intervjustudier, er det viktig at man velger deltakere som vil kunne uttale seg reflektert rundt temaet man vil undersøke. Dette skjer som regel ved at man velger informanter som selv har kunnskap om fenomenet man undersøker (Tjora, 2021). I vårt tilfelle har vi valgt et utvalg med elever fra en klasse som er godt vant med utesvømming i kroppsøving. Hos noen kan det være vanskelig å rekruttere informanter og at forskerne sitter igjen med en følelse av at de ikke har fått fram det de ville med undersøkelsen (Tjora, 2021). I vår studie har vi fått med ni elever som vil være med på intervju, etter forespørsel fra kontaktlærer. Postholm & Jacobsen (2016) peker på at det kan være nyttig å sikre en variasjonsbredde blant deltakerne. Dette kan sikre ulike tanker og refleksjoner knyttet til studiens problemstilling. I studien vår kan utvalgets bredde kritiseres da deltakerne kommer fra samme klasse som jevnlig gjennomfører utendørs svømmeopplæring.

#### 4.3.4 Intervjuguide:

I forkant av et intervju kan det være nyttig at forsker forbereder en intervjuguide til gjennomføringen. I hvilken grad intervjuet er strukturert på forhånd kan variere ut ifra formålet til intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Typisk for den kvalitative forskningen er at den har som mål å skaffe seg innsikt i menneskers opplevelse av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre god kunnskap om informantene sin opplevelse av utendørs svømmeopplæring har vi funnet det mest hensiktsmessig å ta i bruk en semistrukturert intervjuguide. I en semistrukturert intervjuguide har forsker forberedt et forslag av temaer og spørsmål for intervjuet. Forsker trenger ikke å følge noen bestemt rekkefølge for spørsmålene, men stiller de når det føles naturlig (Postholm & Jacobsen, 2018). For å legge til rette for en best mulig kunnskapskonstruksjon mellom oss som forskere og informantene ser vi det hensiktsmessig å legge til rette for at informantene selv står fritt til å introdusere nye tematikker. Grunnen til dette er at vi som

forskere har lite kunnskap om fenomenet fra før av, og synes det er vanskelig å velge ut en teori på forhånd. Vi ønsker å være åpne i intervjuet og la elevene styre samtalen til en viss grad.

#### 4.3.5 Gjennomføring av intervju:

Før gjennomføringen av et intervju må forskere reflektere over hvordan nærheten mellom forskere og deltaker kan påvirke resultatet (Postholm & Jacobsen, 2016). Vi så det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Ved å gjennomføre et slikt intervju skapes det lettere en tillit og relasjon mellom forskere og deltakere (Postholm & Jacobsen, 2016). Dette kan gjøre det enklere for deltakerne å åpne seg for forskerne. Da vi fikk beskjed om at elevene ikke hadde blitt intervjuet før, følte vi på viktigheten av å skape en god relasjon og tillit til oss som forskere. Vi framtrådte imøtekommende og viste en genuin interesse for alle de ulike svarene elevene hadde. Slik opprettholdt vi tillitsforholdet i intervjusituasjonen og elevene pratet åpent rundt problemstillingen.

I fokusgruppeintervju bruker man som regel en eller flere *moderatorer* til å styre intervjuet. Slik sørger man for at alle kommer til ordet, og at samtalen holder seg innenfor tematikken (Tjora, 2021). Hvor aktive moderatorene skal være, er opp til dem selv. I vårt intervju var vi begge moderatorer som valgte å være ganske aktive under selve intervjuet for å holde samtalen innenfor vårt fokusområde og tema. Graden av engasjement blant deltakerne kan variere i et slikt intervju og moderatorene må være forberedt på hvilken grad av styring de skal ta (Tjora, 2021). I vårt intervju merket vi at graden av styring varierte ut ifra elevenes engasjement rundt ulike tema.

Lydopptak er vanlig å ta i bruk i intervju. Slik kan man i ettertid høre gjennom intervjuet gjentatte ganger (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette gir en trygghet om at alt som blir sagt i intervjuet kommer med og at man underveis i intervjuet kan fokusere på deltakerne og sørge for en god kommunikasjonsflyt. Mange opptakere er relativt diskrete, noe som gjør at den ikke er spesielt forstyrrende underveis (Tjora, 2021). I vår gjennomføring brukte vi en liten opptaker som ikke ble forstyrrende for deltakerne. De glemte nesten at intervjuet ble tatt opp, noe vi anser som et tegn på trygghet. Dette førte til at samtalen fløt godt.

#### 4.3.6 Etiske betraktninger:

I forskning er det en del etiske retningslinjer man må forholde seg til. Forskere må ha en etisk bevissthet og det stilles krav til en etisk praksis (Tjora, 2021). Vårt prosjekt har blitt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og vi har forholdt oss til retningslinjene de ga oss (vedlegg 3). Kvale og Brinkmann (2015) framhever fire etiske usikkerhetsområder i gjennomføringen av en kvalitativ datainnsamling: 1) *Informert samtykke*, 2) *konfidensialitet* 3) *konsekvenser* & 4) *forskernes rolle*.

*Informert samtykke* betyr at deltakerne i forskningen informeres om hva formålet med studien er og om mulige risikoer og fordeler ved å delta. Samtidig innebærer dette at man får en bekreftelse på at deltakerne deltar frivillig og at de blir informert om at de kan trekke seg når som helst fra studien (Kvale & Brinkmann, 2015). I vår studie intervjuet vi elever på 13-14 år. I den forbindelse måtte vi hente inn samtykke fra foreldre gjennom et samtykkeskjema (vedlegg 2) som ble sendt ut i forveien. I dette skjemaet ble det i henhold til retningslinjene til NSD og NESH (2021) informert om hva formålet med studien er, hva det innebærer for elevene å delta, informasjon om at alt er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra studien og informasjon om hvordan dataen som genereres vil bli

behandlet av oss som forskere. Vi informerte også om at lydopptak kom til å bli gjort og at opptakene ble lagret på en ekstern harddisk som bare vi forskere hadde tilgang til. I tillegg ble foreldrene informert om at intervjuene ville bli slettet med en gang etter transkribering og at elevene ville bli anonymisert i studien.

*Konfidensialitet* handler om at deltakere og forskere er enige om hva som skal gjøres med dataen som samles inn. I de fleste tilfeller dreier dette seg om privat data som kan være med på å identifisere deltakerne i studien. Som oftest blir man enige om at dataen ikke skal kunne identifisere deltakerne. Hvis den derimot skal kunne identifisere deltakerne, bør deltakerne være klare over dette (Kvale & Brinkmann, 2015). I vårt tilfelle har deltakerne blitt anonymisert i transkriberingen. Intervjuene ble slettet med en gang etter transkriberingen. Det er bare vi forskere som har hatt tilgang og det er ikke mulig å gjenkjenne noen basert på selve transkriberingen.

Det neste etiske usikkerhetsområdet er *konsekvensene* en kvalitativ undersøkelse kan ha for deltakerne og eventuelle fordeler som kan følge med deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2021). Forskere må tenke på at kvalitativ forskning blir kjennetegnet av en viss intimitet og åpenhet som kan virke forførende og føre til at deltakere sier noe de vil angre på i senere tid (Kvale & Brinkmann, 2015). For å trekke inn vår studie så ble det stilt en del personlige spørsmål om svømmeferdigheter, svømmeopplæring og deltakernes personlige meninger om læreren og undervisningen. Her ble det stilt krav til en åpenhet blant deltakerne, men vi som forskere følte ikke det ble for personlig for de som deltok. I tillegg kom deltakerne med en del personlige meninger om læreren og selve svømmeundervisningen. Ettersom deltakerne er anonymisert kommer ikke dette til å føre med seg noen konsekvenser for dem i senere tid (Kvale & Brinkmann, 2015).

Til slutt kommer *forskerens rolle* inn som et etisk usikkerhetsområde i den kvalitative forskningen. Forskerens integritet spiller en stor rolle når metoden er intervju, ettersom rollen forskeren har er det viktigste redskapet til å innhente data og kunnskap. Forskere og deltakere kan også bli påvirket av hverandre i et intervju og det er viktig at forskerne ikke blir påvirket for mye av svarene de får (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette hadde vi i bakhodet under intervjuet og selv om samtalen noen ganger kunne spore av, prøvde vi å holde oss til intervjuguiden. Til tross for dette følte vi at verken deltakerne eller vi som forskere påvirket hverandre under intervjusettingen.

Disse etiske usikkerhetene er ekstremt viktig å tenke over når man benytter intervju. I et intervju er det en asymmetrisk maktrelasjon mellom forskere og deltakere, der forskere ofte blir sett på som den mektigste parten (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom våre intervjuer har vi hele tiden hatt de etiske retningslinjene og kravene fra NSD og NESH i bakhodet for å unngå slike problemstillinger.

#### 4.3.7 Analyse:

Formålet med kvalitative analysemodeller er å sortere alt datamaterialet etter gjennomført innsamling. I analysen gjør man datamaterialet forståelig (Merriam, 2009). Postholm & Jacobsen (2018) viser til at selve analyseprosessen ikke starter etter endt datainnsamling, men at det er en prosess som foregår gjennom hele studien. Sett i lys av vår studie var det viktig at vi som intervjuere kontinuerlig reflekterte og analyserte svarene til deltakerne. Slik kunne vi stille deltakerne gode oppfølgingsspørsmål, som videre førte til en grundigere forståelse av tematikken. I vår studie har vi funnet det mest hensiktsmessig å ta i bruk Braun & Clarke (2008) sin tematiske sekstrinns analysemodell. En tematisk analyse er en metode som hjelper forskere å identifisere, analysere og finne mønstre i datamaterialet sitt (Braun & Clarke, 2008).

### Trinn 1:

Det første steget i Braun & Clarke (2008) sin sekstrinnsmodell handler om å bli kjent med datamaterialet. Ved bruk av lydopptak i fokusgruppeintervju er det anbefalt å transkribere datamaterialet fullstendig etter gjennomføring (Postholm & Jacobsen, 2018). I vår studie startet vi analyseprosessen med å transkribere lydopptakene fra intervjuene til tekst. Det å transkribere verbale intervjuer til tekst er et nyttig verktøy der forsker får arbeidet grundig med det innsamlede datamaterialet (Braun & Clarke, 2008). Videre lyttet vi gjennom intervjuet en rekke ganger hver for oss. Etter vi hadde lyttet til intervjuene noterte vi oss noen stikkord og refleksjoner til utsagnene. Dette la grunnlaget for den videre analysen, koding av datamaterialet.

### Trinn 2:

Det andre trinnet i modellen til Braun & Clarke (2008) handler om å kode datamaterialet. Denne delen av analysen starter etter at forsker har satt seg grundig inn i datamaterialet. Av flere grunner trekkes kodingen fram som et viktig ledd i analysedelen. Først og fremst handler det om å trekke fram interessante trekk ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2008). Som nevnt tidligere har vi valgt en induktiv tilnærming til studien vår. Dette handler om at vi som forskere prøvde å redusere påvirkningen av teorier i selve kodingen (Tjora, 2021). Et eksempel på vår koding av intervjuene ser slik ut:

<b>Koder</b>	<b>Intervju</b>
<b>Påvirket av medelever</b>	Andreas: Men hvordan føler dere dere, når dere våkner opp og vet at det er ganske kaldt ute og hvordan føler du deg før en slik time?  I: Først så tenkte jeg ikke så mye på det, men når vi kom på plassen så tenkte jeg sånn orker jeg faktisk å bade nå. Men så spurte jeg hun som var med den andre klassen i går om hvor mange som badet på den andre gruppa. Så var det nesten alle bortsett fra noen, og da hadde jeg ikke lyst til å være den eneste som ikke bada og sånn. Først så tenkte jeg at jeg bare skulle gå ned i vannet, duppe meg ned i. Men så skulle Ida hoppe da, så ble jeg med henne.
<b>Støttende klassemiljø</b>	
<b>Utfordre seg selv</b>	R: Det er lov å pushe noen grenser av og til.
<b>Opplive mestring</b>	I: Først så tenkte jeg at jeg ikke kom til å gjøre det i det hele tatt. Det har jeg egentlig tenkt alle gangene, men så ender jeg opp med å gjøre det likevel. Men da får man litt den der mestringsfølelsen.

Eksempelet framhever viktigheten av et støttende klassemiljø som kan virke motiverende for elever. Disse kodene samlet vi under temaene "mestringsorientert klassemiljø" og "mestringsforventning". I kodingen valgte vi å kode datamaterialet hver for oss. I studier med flere forskere kan det være hensiktsmessig å kode hver for seg. Dette kan bidra til at flere koder kan bli oppdaget (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved sammenligningen av kodene oppdaget vi likheter, men også en del ulikheter. Dette grepet førte til at vi fikk dypere innsikt i datamaterialet, slik at vi på best mulig måte kan svare på problemstillingen.

### Trinn 3:

Den tredje delen av analysen er utvikling av temaer. Dette trinnet starter når alt datamaterialet er kodet. I denne delen av analysen må forsker analysere de ulike kodene og prøve å kombinere de ulike kodene til ulike meningsfulle temaer (Braun & Clarke, 2008). I denne delen fant vi mønstre i kodene og sorterte de inn i ulike temaer. Det er viktig at temaene som blir utviklet er relevante for problemstillingen i oppgaven (Thagaard, 2018). Sett i lys av studiens utgangspunkt sorterte vi kodene inn i ni ulike temaer.

### Trinn 4:

Det fjerde trinnet i analysen er en vurdering av de ulike temaene. Dette trinnet blir sett på som en kontroll av de ulike temaene som har blitt dannet. Her er det viktig å kontrollere de ulike temaene sin interne homogenitet og ekstern heterogenitet. Intern homogenitet omhandler at de kodene innenfor et gitt tema er tilstrekkelig like hverandre, slik at de kan gå under samme tema. Den eksterne heterogeniteten omhandler at de ulike temaene seg imellom må ha en viss grad av ulikhet for å kunne kalles et eget tema (Braun & Clarke, 2008). Etter å ha diskutert tematikkene oppdaget vi at den eksterne heterogeniteten mellom noen av temaene var svak. Dette førte til en sammenslåing av noen temaer. Et eksempel er at vi slo sammen temaene: "mestringsorientert klassemiljø" og "mestringsforventning" til temaet "Hva elever opplever som viktig for gjennomføring".

### Trinn 5:

Det femte trinnet i analysen handler om å definere og navngi de ulike temaene. I denne delen blir temaene avgrenset til de man ønsker å presentere i analysen. I avgrensningen må forsker identifisere essensen i de ulike temaene, altså se på hva de ulike temaene tar for seg (Braun & Clarke, 2008). Problemstillingen for oppgaven vår fokuserer på elevenes opplevelse av utendørs svømmeopplæring. Med utgangspunkt i denne har vi utarbeidet to hovedtemaer "Hva elever opplever som viktig for gjennomføring" og "Elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring", som deretter blir delt inn i fire og tre undertemaer.

### Trinn 6:

Det sjette og siste trinnet er ferdigstilling av analysen. Dette trinnet handler om å utarbeide selve rapporten av analysearbeidet. Hele utgangspunktet for den tematiske analysen er å få fram den kompliserte historien til datamaterialet man har samlet inn. Formålet med analysen er å overbevise leseren om påliteligheten og gyldigheten til analysen (Braun & Clarke, 2008). I denne oppgaven vil den ferdigstilte rapporten av analysen vår presenteres videre i "resultater og diskusjon"-delen av denne masteroppgaven.

#### 4.3.8 Forskningens kvalitet og troverdighet:

Kvaliteten på en forskning vil påvirkes av ulike faktorer. Meningen med å forske er å presentere kunnskap som er nyttig for andre enten i dag eller om noen år. Forskning kan sees på som en pågående prosess som har i oppgave å forstå og avdekke deler av virkeligheten. Den skal også utvikle vår eksisterende kunnskap. Det kommer stadig nye metoder og perspektiver og dermed også nye studier. Forskningens kvalitet vil derfor bestemmes ut ifra hvordan kunnskapen er blitt produsert (Postholm & Jacobsen, 2018). Ofte benyttes de tre kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som ulike indikatorer på kvalitet innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021). Vi skal nå se på hva disse tre indikatorene innebærer og hvordan dette påvirker vår forskning.

*Pålitelighet* handler om hvor pålitelig og troverdig forskningsresultatene og selve forskningen er. Tradisjonelt sett har en forsknings pålitelighet og gyldighet blitt definert ut fra om resultatet kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvordan vi bruker, har samlet inn og hvordan vi bearbeider dataen vi får inn er med på å påvirke påliteligheten til studiet (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2016). Enkelt skrevet så handler påliteligheten om sammenhengen internt gjennom hele forskningsprosjektet og hvordan dette vises fram i selve oppgaven. Påliteligheten styrkes om man redegjør godt for og har relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori (Tjora, 2021). I vår studie har vi derfor prøvd å ha en rød tråd gjennom hele teksten.

Et sårbart forhold i kvalitative oppgaver er prosessen hvor man skal velge ut og presentere ulike intervjuer. Her er det viktig å ikke gå glipp av viktige sitater for å besvare problemstillingen (Tjora, 2021). Vi benyttet en tematisk analyse etter vår transkribering. Der kom vi fram til ulike temaer som vi mener er relevante for vår oppgave. De empiriske utdragene i denne teksten er de vi mener er best egnet til å svare på forskningsspørsmålene. Ettersom leserne ikke får tilgang til det fullstendige datamaterialet, kan vi ikke være sikker på at utdragene vi ser på som viktigst også er viktigst for leserne. Dette kan påvirke studien sin pålitelighet.

Postholm & Jacobsen (2021) nevner at det er viktig at forskere reflekterer rundt deres subjektivitet og gjør forskningsprosessen synlig for andre slik at flere kan reflektere rundt den. Forskere må dermed klare å beskrive for seg selv og andre når det kommer spørsmål om for eksempel *relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker*. Relasjonene mellom forskerne og deltakerne av studien kan påvirke alt fra stemningen under intervjuet, åpenheten til deltakerne og dermed de svarene som deltakerne gir. I vårt tilfelle kjente ikke vi noen av elevene før vi intervjuet dem. Vi presenterte oss selv og forklarte hvorfor vi var der og hva målet med intervjuet var. Det ble brukt litt tid på at vi skulle bli kjent med hverandre før intervjuet begynte og vi som forskere poengterte at det var elevenes synspunkter vi ville høre, og at det ikke var noe de kunne si som var feil. Dette fungerte, stemningen ble god og deltakerne mer trygge.

Postholm & Jacobsen (2018) påpeker også at påliteligheten til en studie kan påvirkes av åpenheten rundt forholdet mellom *problemstillingen og forskningsdeltakerne*. I vår studie ville vi få en bedre forståelse av elevers opplevelse med fenomenet utendørs svømmeopplæring. Våre deltakere var elever fra en klasse som var godt vant med utesvømming. Elevene hadde hatt utendørs svømmeopplæring en gang i måneden helt siden de startet på ungdomsskolen. Dette kunne selvfølgelig være med på å påvirke svarene vi fikk i intervjuet og noe vi tar i betraktning når diskuterer og kommer med en konklusjon.

Dette bringer oss over på et annet punkt som er viktig for påliteligheten til studien. Postholm & Jacobsen (2018) skriver at det er viktig å tenke over *hvem man ikke har fått tak i*. I sin forskning vil man alltid representere en del av virkeligheten. Da er det viktig å få et utvalg som er representativt for det man vil finne ut av. I vår forskning er nok svarene vi fikk preget av at elevene er godt vant til å ha utendørs svømmeopplæring. Det kan hende vi har fått helt andre svar hvis vi hadde intervjuet elever som aldri har hatt utendørs svømmeopplæring før. Ut ifra statistikken til Bergene et al., (2022) så har bare 23% av norske elever utendørs svømmeopplæring. Våre informanter skiller seg derfor fra det nasjonale snittet. Ved at vi har en kritisk refleksjon og klargjør hvilken informasjon vi ikke har fått tak i for våre lesere, så kan det øke påliteligheten til studien (Postholm & Jacobsen, 2018).

*Gyldigheten* til en studie handler om den logiske sammenhengen mellom selve prosjektets funn og utforming. Ved å klargjøre vår forskningspraksis basert på de spørsmålene vi stiller og hvordan disse er formet ut fra de temaene vi søker svar på, bidrar vi til å øke gyldigheten i forskningen. I tillegg, når vi forklarer valgene vi tar av metode for datainnsamling og teoretisk perspektiv, åpner vi opp for en kritisk evaluering av hvor nøyaktig og relevant forskningen er (Tjora, 2021). I oppgaven vår er vi opptatt av å presentere de ulike prosessene og evalueringene for leserne, slik at de kan ta del i tankegangen vår. I tillegg presenterer vi alle funn i datamaterialet objektivt og nøytralt slik at lesere kan opparbeide seg sin egen mening.

Overførbarheten til studien kan også påvirke forskningens kvalitet. Overførbarhet handler om i hvor stor grad funnene fra en forskning kan gjelde for andre sammenhenger som ikke har blitt undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018). I vårt tilfelle handler dette om i hvor stor grad de svarene vi har fått kan overføres til en annen skole eller en annen klasse enn den vi har undersøkt. Vi tror at vi ikke hadde fått de samme svarene om vi gjennomførte intervjuet i en annen klasse ettersom elevene vi intervjuet var mer vant til utendørs svømmeopplæring enn det nasjonale snittet (Bergene et al., 2022). Derimot kan det hende at resultatene vi presenterer i denne studien kan være til hjelp for andre som skal gjennomføre utendørs svømmeopplæring på sin skole, ettersom de peker på hva elever mener er viktig for deres gjennomføring og opplevelse med utendørs svømmeopplæring.



## 5. Resultater og diskusjon:

Formålet med vår masterstudie er å undersøke hvordan elever i skolen opplever utendørs svømmeopplæring. I studien ønsker vi å skaffe oss kunnskap om hva elever opplever som viktig for å gjennomføre, samt hvilke opplevelser de har med utendørs svømmeopplæring. Vi har intervjuet ni elever for å på best mulig måte svare på vår problemstilling. I resultatene vil vi presentere de svarene vi finner mest relevante for vår oppgave. Elevene som ble intervjuet vil bli referert til som: Thomas, Fredrik, Anna, Berit, Cecilie, Emma, Frida, Grete og Heidi. Det vil også bli referert til to lærere i resultatene. Her er "Tobias" læreren som gjennomfører utendørs svømmeopplæring med elevene og "Per" en annen lærer på trinnet.

I diskusjonen vil vi diskutere resultatene våre ved bruk av teori og tidligere forskning. Teoriene vi vil bruke er motivasjon- og mestringsteoriene selvbestemmelsesteorien (SDT) og Banduras teori om mestringsforventninger. Vi vil også bruke dynamisk systemteori, som ser på hvordan læringsprosessen påvirkes av ulike faktorer. Disse teoriene og tidligere forskning vil bli brukt i diskusjonen til å besvare vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Problemstillingen er som skrevet: «*hvordan elever opplever utendørs svømmeopplæring*» og de to forskningsspørsmålene er: «*Hva opplever elever som viktig for gjennomføring av utendørs svømmeopplæring*» og «*Hva er elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring?*». I denne delen av oppgaven har vi valgt å følge en struktur der vi først presenterer resultatene knyttet til et spesifikt tema, etterfulgt av en diskusjon av resultatet opp mot relevant teori og tidligere forskning.

### 5.1 Hva elever opplever som viktig for gjennomføring:

I vårt intervju ønsket vi å finne ut hva det er som fører til at elevene deltar på utendørs svømmeopplæring. Vi hadde en induktiv tilnærming til studien og etter intervjuet fant vi det hensiktsmessig å utvikle forskningsspørsmålet "Hva opplever elever som viktig for gjennomføring av utendørs svømmeopplæring". Etter analysen utviklet vi derfor hovedtemaet: «Hva elever opplever som viktig for gjennomføring» for å svare på forskningsspørsmålet best mulig. Hovedtemaet inneholder fire faktorer elevene opplever som viktig for deres gjennomføring av utendørs svømmeopplæring. De fire faktorene er: «kommunikasjon med lærer», «kommunikasjon mellom elever», «observasjon av medelever» og «elevmedvirkning».

#### 5.1.1 Kommunikasjon med lærer:

En av faktorene elevene opplevde som viktig for gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring var hvordan de ble motivert av læreren til å delta. **Kommunikasjon med læreren** var en faktor elevene trakk fram som viktig.

##### 5.1.1.1 Resultater:

Anna trakk blant annet fram i intervjuet at lærer kommer med beroligende ord i svømmeundervisningen: «*Jeg synes Tobias er veldig flink til å støtte oss. Han sier bestandig at det går fint og det er betryggende*». Dette snakket også Heidi om i intervjuet: «*Tobias er veldig flink til å berolige oss, slik at vi ikke skal være redde. Han sier at det er ingenting som kan gå galt*». Positive tilbakemeldinger er også noe elevene pekte på som motiverende:

«Da vi var på en liten strand for noen måneder siden sa han at «dette går bra» og «dette var du god til». Da får vi et positivt «mindset». Hvis vi gruer oss så sier Tobias: «Dette går veldig bra. Det er ingen som blir sint på deg hvis du ikke får det til, men det er kult hvis du prøver». Da blir vi mer motiverte til å gjennomføre (Berit).

Det å roe elevene ned og gjøre situasjonen mindre farlig mente også elevene at læreren deres er god på:

*Tobias er flink til å ufarliggjøre situasjonen. Hvert fall for elevene som syns det er skummelt. For min del er det ingen problem, men han sier ting til elevene som gjør at de ikke syns det er noe stress. Det er ingen som tvinges til å være med og han sier til dem at de ikke får dårligere karakter om de ikke gjør det. Han forteller de at han synes det er et pluss at de prøver (Thomas).*

I tillegg til å ufarliggjøre situasjonene elevene står i, trakk noen fram at læreren er god til å kommunisere med hver enkelt elev utifra hvordan de reagerer:

*Han er flink til å si de riktige ordene. Tobias er flink til å ordlegge seg når det kommer til situasjoner der noen stresser mer enn andre. Folk reagerer forskjellig og da er han god til å ordlegge seg og kjenne elevene sine før han gjør noe sånt (Fredrik).*

Videre viser sitater fra Cecilie: «Hvis vi gjør noe feil liksom så går det fint liksom for han. Han er veldig rolig. De andre lærerne driver og stresser oss» og Berit: «Han har litt humor. For hvis noen gjør noe feil så kan vi kydde litt med det og så begynner vi å flire liksom» at elevene føler seg trygge og ivaretatt i lærerens undervisning. Elevene opplever at læreren har en evne til å ufarliggjøre ting som elevene kanskje synes er skummelt, som for eksempel utendørs svømmeopplæring.

#### **5.1.1.2 Diskusjon:**

Flere av elevene i intervjuet pekte på kommunikasjonen de har med læreren som en viktig faktor for at de blir motivert til å være med på opplæringen utendørs. Bandura (1997) trekker fram i sin mestringssteori at tilbakemeldinger fra lærere kan gi elever en større tro på å mestre. Dette ser vi tydelige tegn til når Berit i intervjuet trakk fram at hun får et positivt "mindset" av de positive tilbakemeldingene læreren ga underveis i økta. Der ga læreren beskjed om at elevene kommer til å klare det og at det kommer til å gå bra. I tillegg ga lærer beskjed om at ingen kommer til å bli sure hvis elevene ikke gjennomfører, men at han synes det er kult hvis de prøver. Her ser det ut til at læreren ikke presser elevene til å delta, men prøver å gjøre de motiverte med å gi støttende, betryggende og positive tilbakemeldinger (Bandura, 1997). I tillegg til å øke troen på mestring vil tilbakemeldingene elevene får være med på å motivere og føre til at de yter en bedre innsats i aktiviteten (Escarti & Guzman, 1999). Berit trakk fram at motivasjonen økte ved at lærer fortalte henne «dette var du god til». I lys av dette kan vi argumentere for at de positive tilbakemeldingene fra læreren kan ha økt Berit sin følelse av kompetanse, som videre resulterte i økt indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000a; Reeve et al., 2004). Cecilie fortalte at kommunikasjonen med Tobias var preget av anerkjennelse, der lærer uttrykte at ikke alt må handle om prestasjoner og gode resultater. Vi tror at dette kan føre til at elevene opplever en høyere grad av kompetanse, siden læreren uttrykker at det er nok å prøve og gjøre sitt beste. Elevsvarene indikerer at ved at læreren tilrettelegger for en opplevd kompetanse, øker deres motivasjon for å delta. Vi vil dermed argumentere for at den følelsen av kompetanse elevene opplever kan bidra til at de ønsker å gjennomføre utendørs svømmeopplæring.

Utendørs svømmeopplæring kan føre til frykt og redsel hos noen. Frykten kan føre til fysiologiske reaksjoner som svette og høyere puls. Dette kan komme av negative opplevelser med lignende aktiviteter før, eller bare på grunn av at aktiviteten er helt ny for elevene. Troen på å mestre oppgaven de har fått, kan av den grunn svekkes (Bandura, 1997; Manger, 2005). I våre intervju antydte noen av elevene at en del av deres medelever gruet seg til gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring. For disse elevene tok lærer i bruk tilbakemeldinger for å ufarliggjøre situasjonen. Heidi pekte på at Tobias er veldig flink til å roe elevene ned slik at de ikke skal være redde, mens Berit fortalte at læreren kom med beroligende og støttende tilbakemeldinger til de som eventuelt gruet seg. I dette tilfellet ser det ut til at lærer Tobias klarer å få elevene mer rolige før gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring, slik at de ikke blir nervøse eller redde. Dette kan føre til en motsatt effekt på troen på å mestre enn hvis han ikke hadde gjort det. Som Bandura (1997) og Manger (2005) peker på, kan frykten ta overhånd og føre til fysiologiske reaksjoner som vil føre til mindre motivasjon og tro på å mestre oppgaven. I dette tilfellet kan vi antyde at læreren klarte å snu frykten til motivasjon for å delta med sine tilbakemeldinger. Dette kan vi argumentere for ettersom Berit pekte på en følelse av mer motivasjon etter tilbakemeldingene fra læreren.

For å oppsummere så ser det ut til at elevene fikk større tro på å mestre og mer motivasjon til å delta på grunn av de positive og støttende tilbakemeldingene lærer Tobias ga underveis i økta. Det ser også ut til at han klarte å snu redselen eventuelt noen av elevene hadde til å faktisk bli en motivasjon for å delta på grunn av sine tilbakemeldinger (Bandura, 1997; Escarti & Guzman, 1999).

### 5.1.2 Kommunikasjon mellom elever:

Elevene fortalte også at **kommunikasjonen med hverandre** kunne påvirke deres motivasjon for gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring. Her trakk de fram at de støttende og motiverende tilbakemeldingene de ga til hverandre hjalp for deres motivasjon til å delta.

#### 5.1.2.1 Resultater:

I intervjuet kom det fram at noen av elevene selv bruker kommunikasjon for å motivere medelever. Fredrik prøvde å roe ned medelever hvis de syntes det var skummelt: *«For noen hjelper det med støttende ord fra oss i klassen. Jeg bruker å snakke med de som ikke vil gjennomføre og prøve å roe dem ned og si at det ikke er farlig»*. En annen nevnte at det var nyttig for noen å bli støttet av medelever:

*Når jeg ser at noen synes det er ubehagelig å skulle hoppe i vannet, så sier jeg at det ikke er noen som tvinger dem til å gjøre det, men at de kommer til å føle seg mye bedre etterpå hvis de faktisk gjennomfører. Dette bruker å hjelpe de aller fleste* (Thomas).

Kommunikasjon mellom elevene ble trukket fram som en viktig faktor av nesten alle elevene vi intervjuet. Emma sa: *«Det er jo litt sånn om noen nøler litt med å gå i vannet, så begynner vi å klappe og heie på dem og det bruker å funke ganske bra»*. Heidi trakk også fram at elevene ikke ble presset av hverandre til å delta: *«Vi sier jo at de ikke må*

*hvis de ikke vil, men at vi heier på dem til å gjøre det», mens Grete svarte: «Det lønner seg å snakke med hverandre og heie de fram til å gjøre det».*

### **5.1.2.2 Diskusjon:**

I presentasjonen av resultatene kommer det fram at elevene ser på kommunikasjon seg imellom som en viktig faktor for gjennomføringen av utendørs svømmeundervisning. Flere av elevene i denne studien pekte på at støtte og tillit fra andre elever har påvirket deres tro på å gjennomføre ulike aktiviteter. Fredrik og Thomas fortalte at det noen ganger var elever som syntes det kunne være ubehagelig å gjennomføre aktivitetene i utendørs svømmeopplæring. De fortalte videre at de var opptatt av å støtte og oppmuntre de elevene som hadde utfordringer med gjennomføring. Bandura poengterer i sin teori om mestringsforventning at oppmuntring og tillit fra andre er en viktig kilde for at individer har tro på egen mestring (Bandura, 1997). De elevene som hadde utfordringer med å gjennomføre aktivitetene kan vi antyde hadde en negativ mestringsforventning i møte med aktivitetene. Thomas poengterte at de støttende ordene og den oppmuntrende tonen pleier å overbevise medelevene til å gjennomføre, til tross for at de ikke ønsker det i utgangspunktet. Vi kan antyde og argumentere for at kommunikasjon og tilbakemeldinger fra medelever var en avgjørende faktor for deres mestringsforventning og gjennomføring av de ulike aktivitetene i utendørs svømmeopplæring. De støttende ordene fra medelever kan bidra til at andre elever øker troen på egen mestring og motiverer dem til deltakelse.

I resultatene kommer det fram at kommunikasjonen mellom elevene er positivt ladet, kontra negativ. Heidi fortalte at de tydeliggjør overfor medelever at det går fint om de ikke gjennomfører. Samtidig prøver de å oppmuntre og motivere medelever til deltakelse. Studien til Escarti & Guzmán (1999) argumenterer for at når et individ får positive tilbakemeldinger, vil deres tro på egen mestring øke, men ved negative tilbakemeldinger vil motivasjonen for deltakelse synke. Studien vår kan også argumentere for at en kommunikasjon som er positivt rettet vil oppmuntre for deltakelse, kontra det å redusere motivasjonen med negative tilbakemeldinger. Elevsvarene kan antyde at de elevene som hadde negativ holdning til egen deltakelse fikk bedre tro på egen mestring ved at medelever ga dem positive og støttende tilbakemeldinger. Studien til Patnode (2010) indikerer at støtte fra medelever kan ha en større effekt på deltakelse enn individuelle mestringsforventninger, som tidligere erfaringer og fysiologiske reaksjoner. Vi kan anta at de elevene som ikke ønsket å gjennomføre aktivitetene hadde lave mestringsforventninger, noe som kan ha bakgrunn i fysiologiske reaksjoner og tidligere erfaringer. Elevene beskriver at ved støtte og oppmuntring så gjennomførte stort sett alle elevene, selv de som kanskje ikke ønsket dette i utgangspunktet. Funnene i studien vår kan derfor støtte påstanden til Patnode (2010), der støtte og tillit fra andre kan trumfe de andre kildene til mestringsforventninger og dermed være avgjørende for enkelte elever sin deltakelse i utendørs svømmeopplæring.

I elevsvarene kommer det tydelig fram at elevene bryr seg om hverandre og ønsker å støtte hverandre. Gjennom kommunikasjon oppmuntrer de medelever som er engstelige eller usikre, og gir de støttende ord og oppfordrer dem til å delta. Elever som føler tilhørighet og trygghet i sin deltakelse på undervisning vil ha større sjanse for å få økt den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000c). Fredrik og Grete fortalte at de pleier å prate og heie på de elevene som ikke er motiverte for å gjennomføre. Denne kommunikasjonen kan bidra til å skape en atmosfære for inkludering og tilhørighet. Elevene blir bevisste på at de ikke er alene i sine utfordringer og at de har støtte fra sine medelever. Dette kan

bidra til å bygge en felles identitet og kan styrke båndene mellom elevene. Ifølge Anderson et al. (1976) er det viktig at elevene opplever en bekreftelse på deres selvregulering i aktivitetene for å oppnå en god indre motivasjon. Fredrik og Emma fortalte at medelever stort sett pleier å gjennomføre aktivitetene etter at de prater og motiverer dem. Dette kan tyde på at disse elevene føler seg respektert og inkludert, slik at de blir mer motiverte for å delta i aktivitetene. Deci & Ryan (2000b) poengterte at det er viktig at elevene i skolen føler seg respektert i deres deltakelse i aktiviteter, noe som samsvarer med funnet vårt. Vi antyder at den støttende og oppmuntrende kommunikasjonen fører til at elevene føler seg mer respektert og inkludert av medelevene, og dermed forsterker deres følelse av tilhørighet. Følelsen av tilhørighet til et fellesskap kan øke en elev sin selvtillit slik at den tør å utfordre seg i møte med aktivitetene i skolen (Deci & Ryan, 2000a).

Samlet sett viser resultatene og funnene at kommunikasjonen mellom elever spiller en viktig rolle for deres deltakelse og gjennomføring av utendørs svømmeopplæring. Gjennom støttende og oppmuntrende kommunikasjon kan elevene påvirke hverandres mestringsforventninger og motivasjon (Bandura, 1997). Denne formen for kommunikasjon kan fremme et positivt klassemiljø preget av tilhørighet og respekt, der elevene opplever trygghet og oppmuntring til å delta i ulike aktiviteter (Deci & Ryan, 2000a;2000b).

### 5.1.3 Observasjon av medelever:

I tillegg til kommunikasjon trakk også noen elever fram **observasjon av andre** som en motivasjonsfaktor for at de gjennomførte utesvømming. Elevene sin egen motivasjon økte når de så medelever mestre aktivitetene.

#### 5.1.3.1 Resultater:

Cecilie fortalte at når hun så andre ha det gøy, ønsket hun også å delta: «*Jeg vet ikke helt hvorfor jeg gjør det, men det ser veldig artig ut når andre gjør det og da får jeg også veldig lyst*».

En annen elev pekte på at hun som regel ikke har spesielt lyst til å gjennomføre, men at den følelsen som regel endrer seg når hun ser at andre får det til:

*Jeg tenker ikke så mye på det før vi faktisk kommer til stedet vi skal gjøre det. Da tenker jeg at jeg ikke orker dette. Når jeg ser at andre gjør det, så endrer tankegangen seg litt. Jeg vil ikke være den eneste som ikke gjennomfører. Noen ganger tenker jeg at jeg bare skal duppe meg i vannet, men hvis noen hopper, så blir jeg som regel med dem og hopper. Jeg ender alltid opp med å gjøre det når alle andre gjør det. Det er noe med den mestringsfølelsen etterpå (Anns).*

Frida trekker også fram at hun føler seg mer motivert når hun observerer venninner gjennomføre aktivitetene: «*Når jeg ser bestevenninna mi hoppe uti vannet, så vil jeg liksom ikke være noe dårligere enn henne. Jeg vet jo at jeg også får det til når hun gjør det*».

#### 5.1.3.2 Diskusjon:

En annen faktor som spiller inn på om en elev har lyst til å gjennomføre utendørs svømmeopplæring er observasjoner av medelever. Observerer en elev at en medelev den anser lik seg selv lykkes, kan det påvirke eleven sin tro på mestring positivt. Hvis derimot medeleven mislykkes, kan det påvirke elevens mestringsforventninger på en negativ måte (Bandura, 1997). Det ser ut til at elevene vi intervjuet blir påvirket av hverandre i

undervisningen om de skal gjennomføre eller ikke. Cecilie sa at hun ikke visste helt hvorfor hun deltok på aktiviteten, men at hun syntes det så veldig morsomt ut når de andre i klassen gjennomførte. Her kan vi antyde at elevens tro på egen mestring økte da hun så at de andre i klassen gjennomførte og at dette gjorde slik at hun valgte å delta selv.

Manger (2005) peker i likhet med Bandura (1997) på at observasjon av at andre mestrer en oppgave kan være en viktig kilde til mestringsforventning. Dette ser vi i sitatene til Frida som sier at hun ble motivert til å gjennomføre da hun så at bestevenninnen gjorde det. Anna trakk fram i intervjuet at hun egentlig ikke ville gjennomføre, men at hun ombestemte seg når hun så at alle andre gjorde det. Hun ville ikke være den eneste som ikke gjennomførte. Jacobs et al., (2002) peker på at elever ofte sammenligner sin kompetanse i forhold til sine medelever og at dette påvirker deres motivasjon til å delta. Her kan vi antyde at Anna sammenligner sin kompetanse med sine medelever. Når Anna observerer at medelevene mestrer sine oppgaver, fører dette til at hun ikke vil være den eneste som ikke gjennomfører. At Anna tar steget og gjennomfører med de andre i klassen kan øke hennes følelse av tilhørighet. Anna blir på en måte mer med i «gjengen» når hun gjennomfører, i stedet for at hun skulle være den eneste som ikke var med på aktiviteten. Følelsen av tilhørighet Anna får ved å ta steget til å være med de andre i klassen kan føre til at hun også får høyere selvtillit. Bandura (1997) trekker nemlig fram at individer som føler en tilhørighet i et fellesskap, ofte har høyere selvtillit enn hvis de ikke føler på en spesiell tilhørighet.

I intervjuet pekte også Anna på at hun egentlig bare hadde tanker om å duppe seg i vannet og ikke noe mer. Deretter beskrev hun at denne planen ble endret når hun så at de andre i klassen hoppet i vannet. Anna ble da med de andre og hoppet. I intervjuet trakk hun fram at hun bestandig blir med på å gjøre det medelevene gjør, selv om hun egentlig ikke har tenkt det på forhånd. Noen vil kanskje tenke at det Anna sier i intervjuet er et tegn på hun føler et visst press til å være med. For mange kan det å være den eneste som ikke tør å gjennomføre en aktivitet være litt ubehagelig og gi en følelse av utenforskap. Dette ser ikke ut til å gjelde for Anna. Deci & Ryan (2000a) sier at følelsen av tilhørighet i et fellesskap kan føre til høyere selvtillit. I dette tilfellet kan det se ut til at Anna fikk en økt selvtillit da hun valgte å bli med de andre i gjennomføringen. Det at hun turte å bli med, kan ha ført til at hun turte å hoppe i stedet for å bare duppe seg i vannet. Det kan også hende at Anna og Cecilie føler på en respekt for sine medelever når de ser at medelevene mestrer aktivitet fra start av uten problemer. Johnsen & Pallesen (2005) trekker nemlig fram at barn og unge får større tro på seg selv hvis personer de respekterer lykkes med noe. I dette tilfellet kan vi antyde at Anna og Cecilie også får større tro på seg selv, når de ser at deres respekterte klassekamerater mestrer aktiviteten.

For å oppsummere kort ser vi at Anna, Frida og Cecilie får større tro på seg selv når de ser at medelevene sine mestrer oppgaven. Her påvirkes alle tre positivt når de observerer medelevene som de ser på som lik seg selv, lykkes (Bandura, 1997). Anna ser også ut til å sammenligne sin kompetanse med sine medelever og bruker dette til motivasjon når hun ser at de lykkes (Jacobs et al., 2002). Hun ser også ut til å føle seg mer med i gjengen når hun tar steget og blir med på aktiviteten. Følelsen av tilhørighet ser ut til å øke selvtilliten hennes når hun tør å hoppe i stedet for å bare duppe seg (Deci & Ryan, 2000a).

#### 5.1.4 Elevmedvirkning:

Mange av elevene vi intervjuet trakk fram deres **medvirkning i undervisningen** som viktig for deres motivasjon for å gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Det at elevene kunne påvirke undervisningen ser ut til å være en viktig faktor.

#### 5.1.4.1 Resultater:

Elevgruppen forklarte at de gjennom hele ungdomsskolen hadde gjennomført utendørs svømmeopplæring en gang i måneden. Elevene forklarte at den første gangen de gjennomførte utendørs svømmeopplæring var i forbindelse med et valgfag i en prosjektuke. Der kunne de velge mellom en rekke ulike aktiviteter. Berit fortalte: «*Ja vi kunne velge hva vi ville, men det var veldig mange som valgte det. Det var motiverende at vi kunne velge aktiviteter selv ut ifra våre egne interesser*». Videre fulgte Anna opp med: «*Det var så mange som ville være med på det at lærerne måtte velge ut noen som fikk plass*». Svarene til elevene indikerer at aktiviteten utendørs svømmeopplæring var noe som store deler av elevgruppen ønsket å delta på.

I forberedelsene til øktene de har i utendørs svømmeopplæring fortalte elevene at de setter sine egne personlige mål. Berit fortalte at: «*Tobias mente det var viktig at vi satte oss et mål og at det var viktig at vi skulle gjennomføre og klare det målet*». I samtale om hva elevene syntes om å sette egne personlige mål, svarte en av elevene at:

*I stedet for at alle har samme mål, så synes jeg det er ganske bra. Alle vi er forskjellige og har forskjellige krav. For noen er det viktig å ha vært ute i vannet, mens andre vil kanskje dykke eller hoppe fra en plass. Det er veldig forskjellig fra person til person. Jeg synes det er veldig bra at vi får velge egne ting (Anna).*

Eleven sitt svar viser at de har forståelse for at det er ulikheter i elevgruppen, og respekt for at de er forskjellige. Denne påstanden er også Frida enig i, der hun svarte: «*Vi lærer oss å ikke sette mål for andre sin del, men gjør det jeg føler for selv. Vi greier å ta hensyn til oss selv på en måte*». Utsagnet viser at hun setter pris på at læreren lar dem velge egne mål.

Flere av elevene svarte at de opplever mer mestring gjennom å velge egne mål for opplæringen. Thomas fortalte at: «*Du kan alltid sette et mål som er innenfor det du tror du kommer til å få til. Slik vil man alltid føle at man får til noe*». Fredrik sitt svar viser at også han har samme oppfatning: «*Man får en enorm mestringsfølelse. Jeg tror det er en stor greie at man setter seg et mål før. Jeg tror når du greier det målet så føler du ikke bare på mestringsfølelse, men også at du får bedre selvtillit*». Både Thomas og Fredrik deler synspunktet om at det å sette seg egne mål er en viktig faktor for å sikre mestringsfølelse.

Elevene sine svar viser at de setter pris på at de kan påvirke opplæringen med å sette egne mål som passer seg selv. Følelsen av å oppnå sine egne mål har ført til at elevene tør å pushe seg selv i større grad den neste økten. Fredrik fortalte: «*Jeg har liksom lyst til å utfordre meg selv litt og litt for hver gang*» og Anna poengterte: «*Ved at jeg mestret målet mitt den forrige økten, gir det meg motivasjon for at jeg kan klare litt bedre på en måte neste gang*». Elevene er enige om at den gjentatte mestringsfølelsen de har fått har ført til at de utfordrer seg selv i større grad.

#### 5.1.4.2 Diskusjon:

I selvbestemmelsesteorien pekes det på tre psykologiske behov som må ligge til grunn for at et individ skal være indre motivert. Det viktigste psykologiske behovet for å styrke den indre motivasjonen til et individ omtales som behovet for autonomi. Er et individ nok autonomt interessert i en aktivitet, kan dette trumfe behovet for tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 2000a). Berit og Anna fortalte i forkant av første gjennomføring at de hadde fått et valg mellom ulike aktiviteter. De fortalte at det var motiverende å velge aktivitet

selv, og at det var veldig mange som valgte utendørs svømmeopplæring. Uttalelsene kan tyde på at flertallet av elevgruppen hadde et sterkt autonomt ønske om å gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Flere studier argumenterer for at det er viktig med medbestemmelse for at elever skal opprettholde god innsats, vilje og glede i møte med nye aktiviteter (Engebretsen et al., 2020; Ommundsen & Kvalø, 2007; Zhao & Li, 2016). Denne argumentasjonen støtter funnene våre, da elevene påpeker at det var motiverende med medbestemmelse. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien kan dette ha økt elevene sin følelse av autonomi, som resulterte i at elevgruppen ble indre motivert til å gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Dette kan tyde på at elevene i høy grad fant utendørs svømmeopplæring autonomt interessant. I dette tilfellet ser det ut til at behovet for autonomi var så sterkt, at det overskygget behovene for kompetanse og tilhørighet. Dette er i tråd med at behovet for autonomi kan trumfe behovene for tilhørighet og kompetanse. (Deci & Ryan, 2000a).

Interessant for denne studien var å finne ut av hva som gjorde at det var et sterkt ønske blant elevgruppen å gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Det didaktiske grepet til lærer ved å tilrettelegge for elevmedvirkning kan ses i lys av Newell (1986) sin modell for læring. Newell (1986) påpekte at læringsprosessen består av ulike constraints innen de tre faktorene individ, oppgave og miljø, som alltid vil ha en gjensidig og kontinuerlig påvirkning på hverandre. Elevenes uttalelser indikerer at læreren sitt grep med å gi elevene åpne oppgaver, spilte en vesentlig rolle for deres opplevelse av læringsprosessen. Constraints i oppgaven kan dreie seg om hvilke krav oppgaven stiller til elevene (Newell, 1986). Som Fredrik og Thomas fortalte var de åpne oppgavene en viktig faktor for å oppleve mestring i utendørs svømmeopplæring. Utsagnene viser at grepet lærer gjør med åpne oppgaver har påvirket deres psykiske individuelle constraints (Brymer & Renshaw, 2010). Elevene antyder at de har større tro på egne evner, noe som har gitt dem positive opplevelser i form av mestringsfølelse. Dette kan ifølge Overland (2007) øke sannsynligheten for elevene lykkes med aktiviteten. Resultatene indikerer at også autonomi i valg av målsetting trekkes fram som en avgjørende faktor for elevene. Deci & Ryan (2000a) peker på at det er viktig at aktivitetene i skolen legger til for at individene opplever selvbestemmelse. Anna og Berit fortalte at de i forkant av undervisningen satte seg sin egen målsetting og at de videre i undervisningen skulle gjennomføre denne. Berit sitt utsagn peker videre på at det oppleves som motiverende at de får lov til å velge egne mål. Ifølge Deci & Ryan (2000c) kan elever sin indre motivasjon reduseres dersom de blir utsatt for pålagte mål. Vi kan derfor argumentere for at grepet med å gi elevene autonomi i form av målsetting, var en viktig faktor for elevenes motivasjon for gjennomføring. Dette støtter også studien til Taylor et al., (2008) som poengterte at elever som jobber med åpne oppgaver oppleves som mer motiverte i møte med oppgavene.

Elevene i denne studien indikerer også at elevmedvirkningen i undervisningen bidrar til at de føler seg sett av læreren. Anna og Frida sine svar viser at de opplever læreren som forståelsesfull som forstår forskjellene innad i klassen og tilrettelegger for dem. Elevmedvirkningen læreren gir elevene kan gjøre at de føler seg sett i sin selvregulering. Dette kan ses i lys av Deci & Ryan (2000a) sitt begrep om tilhørighet. Vi kan argumentere for at elevmedvirkningen fører til at elevene får en økt tilhørighet i læringsprosessen, som igjen har vært med på å øke elevene sin indre motivasjon for gjennomføring av utendørs svømmeopplæring. Ved at elevene får ta autonome valg i form av målsetting poengterer elevene også at dette bidrar til at de opplever mestring. Thomas fortalte at de opplever en følelse av å få til noe når de får sette sine egne personlige mål. Dette kan ses i lys av Deci & Ryan (2000a) sitt begrep om kompetanse. Viktig for en elev sin følelse av



kompetanse er om den opplever seg selv som effektiv i samspill med omgivelsene. Gjennom Thomas sitt utsagn kan vi argumentere for at elevmedvirkning i målsetting bidrar til å sikre at elevene hver gang føler seg effektive i samspill med omgivelsene, som øker den indre motivasjonen til elevene. Black & Deci (2000) argumenterte i sin studie for at en autonomistøttende lærer ville øke elevene sin følelse av kompetanse slik at elevene turte å utfordre seg i større grad. Funn i studien vår kan indikere at denne argumentasjonen stemmer. Fredrik og Anna fortalte at de ønsket å utfordre seg selv i større grad i de påfølgende aktivitetene når de mestret målene de satte seg. Svarene viser at elevene oppfatter seg selv som effektive i samspillet med miljøet, som igjen økte deres indre motivasjon for å utvikle kompetansen videre i neste undervisning. Studien vår kan derfor argumentere for at når elevene oppnådde sine personlige mål i tidligere økter, økte deres motivasjon og vilje til å utfordre seg selv ytterligere i påfølgende økter. Dette er også i tråd med Bandura (1986, 1997) sin kilde til mestring, tidligere erfaringer med lignende oppgaver. Mestringsfølelsen elevene fikk av å klare målene de satte seg, førte til at troen på mestring økte i påfølgende økter. Flere studier peker på at positive opplevelser på tidligere oppgaver, vil øke elevene sin tro på mestring (Manger, 2005). Dette underbygger betydningen av å skape positive mestringsopplevelser i opplæringen for å opprettholde elevenes motivasjon, også i framtiden.

Samlet sett bidrar denne studien til å styrke forståelsen av elevmedvirkning for motivasjon i utendørs svømmeopplæring. Resultatene indikerer at ved å legge til rette for elevmedvirkning i beslutninger knyttet til aktivitetsvalg og målsetting, kan lærere bidra til å fremme en positiv læringsatmosfære og øke elevenes motivasjon. Resultatene viser at elevmedvirkningen kan føre til at elever opplever mer tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene, slik at den indre motivasjonen for utendørs svømmeopplæring øker. Dette er i tråd med Standage et al., (2006) som argumenterer for at en autonomistøttende lærer er avgjørende for elevene sin opplevelse av de tre psykologiske behovene.

## 5.2 Elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring:

Det andre forskningsspørsmålet som ble utarbeidet etter intervjuet er: "Hva er elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring?". Etter analysen ble vårt andre hovedtema "Elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring" utviklet for å på best mulig måte svare på forskningsspørsmålet. Temaet handler om hvilke effekter elevene opplever av å gjennomføre utendørs svømmeopplæring. I intervjuene kom det fram at elevene så nytteverdien av undervisningen. Elevene pekte hovedsakelig på tre effekter som et resultat av utendørs svømmeopplæring: «Trygghet mellom elevene», «relasjon til lærer» og «utvikling av holdninger og vannkompetanse».

### 5.2.1 Trygghet mellom elevene:

En av effektene elevene trakk fram som en følge av opplevelsen med utendørs svømmeopplæring var **tryggheten som skapes mellom elevene**. Det ser ut til at undervisningen kan bidra til et mer støttende og inkluderende klassemiljø.

### 5.2.1.1 Resultater:

Flere av elevene peker på selve settingen svømmeopplæringen foregår i, som bra for klassemiljøet. Thomas sa: «*Det å gjøre noe annet med klassen gjør noe med oss*». Fredrik trakk også fram miljøskiftet som en faktor: «*Jeg tror ikke selve badinga gjør noe med miljøet, men det avbrekket fra skolen. På en måte så sosialiserer vi oss og snakker utenfor skolerelaterte handlinger, som å skrive i boka eller snakke om nynorsk og sånne ting*». Frida viste til en koselig stemning da vi spurte om klassemiljøet i intervjuet: «*Det er litt morsomt da og veldig koselig med bål og sånn*».

I intervjuet refererte flere elever til at de lærer å kjenne medelevene sine på en annen måte som følge av utesvømmingen. Anna viste forståelse for at elevene ikke er like i forskjellige situasjoner: «*Alle vi er forskjellig og har forskjellige krav. Det er veldig forskjellig fra person til person. Dette pekte også Fredrik på i intervjuet: «Jeg tror du på en måte, i hvert fall som klasse lærer å kjenne hverandre litt bedre. Vi vet hva som er mest relevant å gjøre for den enkelte i ulike situasjoner*». Frida sa at utesvømmingen førte til: «*Jeg føler den gjør at vi kommer nærmere hverandre*». Noe Emma sa seg enig i: «*Det er sant, det er jo sånn at vi heier på og støtter hverandre*».

### 5.2.1.2 Diskusjon:

I intervjuet pekte en del av elevene på at selve opplegget rundt utendørs svømmeopplæring gjør noe med dem som klasse. Thomas trakk inn at det å gjøre noe annet enn «vanlig» skole, gjør noe med klassemiljøet. Fredrik var mer konkret i beskrivelsene. Han trakk fram at det ikke nødvendigvis var selve badingen som gjorde noe med dem, men at avbrekket fra skolen og klasserommet gjør det. Han mener at klassen sosialiserer seg og snakker med hverandre på en annen måte enn hva de gjør når de snakker om nynorsk og matte. Ifølge Wankel et al., (1985) er det større sjanse for at elever deltar i kroppsøvingen hvis de føler på en tilhørighet med klassekameratene sine. Resultatene i vår studie kan indikere at tilhørighetsfølelsen elevene har til hverandre økes når undervisningen trekkes ut av klasserommet og den vanlige settingen. Elevene peker på at de sosialiserer og kommuniserer på en annen måte som ser ut til å være positivt for klasserommet, noe som kan øke deres motivasjon til å være med på de ulike øktene (Ryan & Grolnick, 1987; Wankel et al., 1985).

Deci & Ryan (2000a, 2009) peker på at denne tilhørighetsfølelsen er viktig for elevenes indre motivasjon og at hvis denne skal opprettholdes så er det viktig at elevene tar del i et fellesskap i sin selvregulering. I klassen vi intervjuet kan det se ut til at læreren har fått til å skape en følelse av tilhørighet og fellesskap i sin undervisning. Frida trakk nemlig fram i intervjuet at hun syntes det var artig, men ikke minst at det var koselig når det var bål med i undervisningen. Dette kan tyde på at tenning av bål som en del av undervisningen er et grep fra læreren som er med på å gi elevene den følelsen av fellesskap og tilhørighet som Deci & Ryan (2000a) peker på som viktig for å opprettholde elevenes indre motivasjon.

Opplegget med utendørs svømmeopplæring ser også ut til å påvirke forståelsen elevene har for hverandre i klassen. Anna sa i intervjuet at alle i klassen er forskjellige og at alle har forskjellige krav. Hun nevnte også at kravene er forskjellig fra person til person. Under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i kroppsøving står det at faget skal bidra til å fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sitatene Anna kom med i intervjuet gir klare indikasjoner på at eleven har fått en forståelse og respekt for medelevene sine. Om denne forståelsen og respekten har kommet som et resultat av gjentatte ganger med svømmeopplæring utendørs kan

selvfølgelig diskuteres, men vi argumenterer for at resultatene våre kan være klare tegn til det. Vi mener Anna viser en forståelse og respekt for klassekameratene sine når hun trekker fram at klassen er forskjellige med ulike krav og at denne forståelsen kommer av lærerens didaktiske valg i undervisning med utendørs svømmeopplæring.

Læreren har for det første gitt elevene ulike oppgaver i ulike miljø, for å skape representative læringssituasjoner. Dette er med på å gjøre elevene bedre rustet til å vite hva de skal gjøre hvis de havner i ulike risikosituasjoner (Brunswick, 1955). Her har elevene observert hverandre og deres ulike reaksjoner i forskjellige aktiviteter. Dette kan ha ført til en forståelse av at alle er forskjellig og reagerer ulikt på forskjellige oppgaver og miljø. Læreren har også hatt et stort fokus på at elevene skal sette seg egne mål før hver økt. Her har han påpekt at elevene må sette sine egne mål uten å basere seg på hva klassekameratene gjør. Han har også kommet med støttende og motiverende tilbakemeldinger underveis (Newell, 1986). Resultatene våre indikerer at alt det læreren gjør i form av didaktiske valg er med på å øke elevenes forståelse og respekt for hverandre. Dette kan underbygges med det Anna sa om at alle i klassen er forskjellige og at Fredrik trakk fram i intervjuet at han følte at klassen hadde lært å kjenne hverandre bedre på grunn av utendørs svømmeopplæring, og at de nå vet bedre hva som er mest relevant for den enkelte å gjøre i ulike situasjoner.

Våre resultater peker på at utendørs svømmeopplæring er med på å øke tryggheten elevene har til hverandre. Det er tydelige tegn til at opplegget rundt utendørs svømmeopplæring er med på å øke elevenes forståelse og respekt for hverandre, noe læreplanen i kroppsøving trekker fram som viktige aspekter under fagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017). Klassemiljøet ser også til å være påvirket på en positiv måte med tanke på at undervisningen skjer utenfor klasserommet. Dette åpner ifølge elevene for en annen type kommunikasjon og sosialisering blant elevene som fører til en større følelse av tilhørighet til hverandre. Denne følelsen av tilhørighet vil mest sannsynlig føre til at flere deltar i kroppsøvingen, samtidig som den er med på å øke elevenes motivasjon og tro på å mestre (Deci & Ryan, 2000c). Tilhørighetsfølelsen elevene får kan også føre til mindre uønsket atferd og konflikter i klasserommet (Davis, 2006). Dette er noe vi ser tydelige tegn på i intervjuet når de viser en forståelse og respekt av at de alle er forskjellige, samt at de trekker fram at de heier og støtter hverandre i undervisningen.

### 5.2.2 Relasjon til lærer:

Elevene pekte på at **relasjonen til lærer** kan ha blitt bedret som følge av utendørs svømmeopplæring. Tilliten og støtten elevene opplever fra læreren i utendørs svømmeopplæring, har påvirket synet elevene har på han.

#### 5.2.2.1 Resultater:

Gjentagende i elevsvarene var at de trakk fram læreren Tobias, som har utesvømming med klassen, som en slags favoritt på skolen. Heidi sa: «*Han er fantastisk*», Anna fortalte: «*Jeg synes han er kjempeflink jeg*» og Berit svarte: «*Favorittlæreren*».

Elevene framhevet lærerens personlighet og evne til å skape en god relasjon til elevene som en avgjørende faktor for deres opplevelse av undervisningen. Grete svarte: «*Det går liksom an å snakke med han også. Det er den eneste læreren som faktisk går an å snakke med*» og Berit fortalte: «*Jeg føler han ser oss på måter som andre lærere ikke gjør*». Grete beskrev videre lærer (Tobias) følgende: «*Han er ikke bare en lærer liksom...en venn*».

Elevene framhevet også lærerens evne til å gjøre fagene interessante og engasjerende. Flere av elevene trakk fram fagene Tobias har som de mest engasjerende, som uttrykt i sitat fra Cecilie: «Ja, så synes jeg han gjør fagene mye bedre. Favorittfagene er hans». Det at Tobias tar med elevene på utendørs svømmeopplæring, trakk elevene fram som en viktig faktor for tillit og relasjon til læreren. Emma fortalte at: «Jeg føler liksom Tobias viser at han stoler på oss. Viser tillit. Siden han tar oss med ut og gjør litt sånn kule ting. Som kanskje andre lærere ikke gjør siden de synes det er skummelt». Heidi argumenterte for at også hun er enig i den påstanden: «Hvis det ikke hadde vært for han så hadde vi ikke hatt utesvømming. Så det er kult at han kan sette av en dag i måneden til at vi liksom skal bli sikker på oss selv da». Her framhever elevene at de verdsetter at læreren viser dem tillit og tro på deres evner, noe som fører til at de tør å prøve nye ting og oppleve mestring.

Elevene opplever også at det er viktig at læreren anerkjenner forskjellene blant dem. Dette viser sitater fra Anna som fortalte: «Jeg føler han ser oss på skolen. Om vi ikke greier målene i svømmingen så sier han at liksom det går fint. Vi prøver bedre neste gang» og Fredrik: «Tobias er flink til å få det sånn at det ikke bare er fokus på at man skal prestere på det beste hele tiden. Men også kunne gjøre ting på en måte at det er gøy og at man kan oppleve mestring». Sitatene viser at læreren aksepterer forskjellene i klassen og at han forsøker å tone ned forventningspresset i skolen.

Elevene trakk fram at respekten de har for læreren har blitt påvirket av at lærer tar de med på utendørs svømmeopplæring. Cecilie svarte at: «Vi har jo respekt for alle lærerne, men man får litt mer for Tobias. Man får litt dårlig samvittighet om vi ikke oppfører oss i timene hans» og Frida fulgte opp: «Ja man får litt mer respekt siden liksom han viser tillit til oss siden han tar med oss på sånne andre ting, som svømming ute. Så favorittfagene er hans». Frida sammenlignet også Tobias med en annen lærer, Per, da hun svarte: «Hadde Per hatt de andre fagene som Tobias har, hadde jeg vært langt nede sikkert».

### 5.2.2.2 Diskusjon:

I resultatene kommer det fram at læreren Tobias er en slags favorittlærer blant elevene. Elevene sine svar indikerer at de har en sterk indre motivasjon til å gjennomføre undervisningstimene til Tobias, både svømmeundervisningen, men også generelt andre fag. I selvbestemmelsesteorien peker Deci & Ryan (2000a) på at ethvert individ må ha dekket de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet for å være indre motivert. Berit og Grete fortalte at de føler seg sett av lærer Tobias. Disse uttalelsene kan indikere at elevene føler at de får dekket det psykologiske behovet for tilhørighet. Emma og Heidi fortalte videre at de opplever at Tobias viser en ekstra tillit og at han stoler på elevene, siden han tar dem med på utendørs svømmeopplæring. Elevene sin opplevelse av tilhørighet er avhengig av deres følelse av tillit og tilhørighet (Mitchell et al., 2018). Vi kan med utgangspunkt i disse utsagnene argumentere for at lærer sitt grep med å ta elevene med på utendørs svømmeopplæring, kan ha bidratt til å øke elevene sin følelse av tillit og tilhørighet. I skolesammenheng er elevene sin opplevelse av tilhørighet spesielt viktig for å opprettholde elevene sin indre motivasjon. (Deci & Ryan, 2000a, 2009; Ryan & Grolnick, 1987). Anna og Fredrik sine svar indikerer at de føler at læreren ser dem i undervisningen. Elevene verdsetter at læreren har respekt for at man ikke alltid må mestre målsettingen de har satt seg i utendørs svømmeopplæring. Vi antyder at dette kan ha påvirket følelsen elevene har av tilhørighet. Om det er læreren sin rolle i utendørs svømmeopplæring alene som har ført til økt følelse av tilhørighet er usikkert, men vi argumenterer for at elevsvarene gir indikasjoner på dette.

Resultatene indikerer derfor at gjennomføring av utendørs svømmeopplæring kan være et grep for å fremme elevene sin indre motivasjon, gjennom økt opplevelse av tilhørighet. Når elevene opplever at læreren bryr seg om dem og skaper en positiv relasjon, kan det øke deres motivasjon og engasjement i skolen (Deci & Ryan, 2000a, 2009; Ryan & Grolnick, 1987). Resultatene vi har presentert indikerer at elevene sin økte opplevelse av tilhørighet gjennom utendørs svømmeopplæring, også påvirker resten av fagene i skolen. Cecilie og Emma fortalte at det var Tobias sine fag som var favorittene, og at tilliten de fikk til han gjennom utendørs svømmeopplæring var en viktig faktor. Vi kan derfor argumentere for at gjennomføring av utendørs svømmeopplæring kan øke elevene sin opplevelse av tillit og tilhørighet, som kan ha positiv innvirkning på elevene sin indre motivasjon i skolehverdagen. Cecilie fortalte at de hadde litt mer respekt for Tobias, med bakgrunn i tilliten han viser dem i utendørs svømmeopplæring. Elevene forklarer at klassen ikke har den samme respekten for læreren Per. Elevsvarene kan indikere at gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring kan ha ført til en økt respekt for Tobias. Samtidig ser vi kritisk på argumentasjonen vår, da det kan være andre faktorer som gjør Per ikke har den samme respekten blant elevene som Tobias. Sett i lys av Newell (1986) sin modell om constraints, kan vi argumentere for at gjennomføringen har påvirket constraints i det sosiokulturelle normene i miljøet. Elevene sine svar indikerer at ved at Tobias gjennomfører utendørs svømmeopplæring med klassen, har det blitt dannet normer og verdier for å oppføre seg i timene til Tobias. Vi kan derfor antyde at det sosiokulturelle miljøet i klassen har endret seg, med bakgrunn i gjennomføringen av utendørs undervisning. Normene og verdiene fortalt av elevene beskriver en elevgruppe som oppfører seg og følger med, som kan bidra til en bedre læringsprosess for elevene. Vi antyder derfor at utendørs svømmeopplæring kan fremme normer og verdier for et engasjert og støttende klassemiljø.

### 5.2.3 Utvikling av holdninger, mestringsforventninger og vannkompetanse:

Elevene sine svar indikerer at utendørs svømmeopplæring har ført til en **utvikling av deres holdninger, mestringsforventninger og vannkompetanse**. Som følge av opplevelsene med undervisningen ser det ut til at elevene har fått en annen forståelse for risikoelementer i, ved og rundt vann. I tillegg ser det ut til at de har fått kunnskaper og ferdigheter som øker mulighetene de har til å mestre ulike aktiviteter i utendørs svømmeopplæring.

#### 5.2.3.1 Resultater:

I intervjuet ønsket vi å opparbeide oss en kunnskap om hvilke følelser og holdninger elevene hadde før den første gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring. Elevene fortalte at de ikke visste at utendørs svømmeopplæring var en del av kroppsøvingsundervisningen. Cecilie svarte at: «Jeg visste ikke at utendørs svømmeopplæring var en greie en gang» og Anna poengterte at: «Det var liksom kjempekaldt ute og masse snø, og vi skulle liksom bade ute. Og nei og nei». I elevsvarene kom det fram at de satt med forskjellige følelser før den første gjennomføringen. Blant annet svarte Heidi: «Jeg trodde Tobias var gal» og Berit svarte: «Jeg tenkte sånn, dette kommer jeg ikke til å gjøre». Disse utsagnene viser at elevene var litt usikre på egen gjennomføring av utendørs svømmeopplæring. Andre elever var mer positive til gjennomføring, Thomas svarte at: «For det første er det litt digg å få fri fra den vanlige skoledagen» og Grete poengterte videre: «Jeg syntes det var spennende jeg». Svarene

viser at elevgruppen hadde et veldig forskjellig utgangspunkt før første gjennomføring. Noen hadde ikke troen på egen gjennomføring, mens andre så på det som en spennende fridag fra det vanlige klasserommet.

Den første gjennomføringen til elevene ble gjort i februar på en liten strand. Elevene forklarte at det var minusgrader, masse snø og at de syntes det var utfordrende å puste i det kalde vannet. Grete fortalte at: *«Jeg fikk helt panikk»* og Frida trakk fram: *«Ja, det var vanskelig å puste»*. Andre elever trakk også fram at de følte på et ubehag i kroppen. Thomas fortalte: *«Første gangen prikket det i hele kroppen, det var ganske ubehagelig»*, før Fredrik fulgte opp videre: *«Man følte man mistet litt kontroll over kroppen. Vi greide bare å være i vannet i 10 sekunder»*. Heidi pekte på at svømmeferdighetene ble dårligere utendørs: *«Jeg er egentlig ganske god til å svømme, men ute mistet jeg liksom alle ferdighetene mine»*. Svarene til elevgruppen viser at de syntes det var utfordrende å kontrollere både kropp og pust første gangen de badet i det kalde vannet.

I intervjuet kom det fram at elevene sine holdninger og følelser knyttet til gjennomføring av utendørs svømmeopplæring hadde endret seg i løpet av ungdomsskolen. Elevene pekte på at den gjentatte gjennomføringen har endret hvordan de reagerer på utesvømming. Berit poengterte at: *«Etter hvert når vi har gjort det så mange ganger, så blir man jo fortere vant til kulden»*. Anna svarte videre: *«Første gang så tenkte jeg at jeg ikke kom til å gjøre det i det hele tatt. Det har jeg egentlig tenkt alle gangene, men så ender jeg opp med å gjøre det likevel. Men da får man litt den der mestringsfølelsen»*. Flere av elevene sine erfaringer med gjentatt gjennomføring er at det har gjort de bedre mentalt forberedt på å være i vannet. Fredrik svarte at: *«Hodet reagerer annerledes. Både før og etter. For du er mye mer forberedt på hva som møter deg og vet hva du skal gjøre»* og Grete fortalte: *«Før husker jeg at jeg var veldig nervøs fordi jeg var redd for at det skulle være kaldt og liksom sånne ting. Nå er det på en måte helt greit. Det å få til målet man har satt seg er seriøst den beste følelsen»*. Etter gjentatte gjennomføringer trakk elevene fram at de taklet de ulike faktorene ved utendørs svømmeopplæring bedre:

*«Det er kanskje det å beholde roen når kroppen får sånn kald kulde, at kroppen får sånn panikk. Det å kunne beholde roen i veldig kaldt vann, at man er trygg uten å hyperventilere. Jeg føler jeg har mer kontroll på pusten nå enn første gang»* (Anna).

*«Jeg husker i starten var det sånn jeg må opp nå, jeg må opp nå! Nå er vi i vannet i ett minutt og der er jeg helt rolig liksom. Jeg føler vi har mye mer kunnskap om hvordan kroppen reagerer på kaldt vann. Men også sånn at bølger og strøm påvirker ferdighetene mine. Jeg er liksom litt mer observant på sånne ting nå enn før. Vi har jo vært på mange forskjellige plasser ute, så vi har fått gode kunnskaper om mange forskjellige ting.»* (Frida).

Elevene trakk fram i intervjuene at de ser på seg selv som mer kompetent til å takle farer og risikosituasjoner som kan oppstå i, ved og rundt vann. Frida fortalte: *«Jeg tror hvis vi faller i vannet. For eksempel fra en båt da. Så tror jeg vi har større sjanse til å overleve nå enn før. Vi er liksom vant med det»*. Videre fortalte Frida at: *«Men vi vet jo ikke helt hvordan vi ville reagert, vi har som regel hatt på badetøy når vi har vært ute»*. Flere av elevene tror også at de har kunnskap til å redde andre i farlige situasjoner. Thomas fortalte: *«Hadde det skjedd noe med noen andre, så ville jeg nok ha reagert annerledes etter all undervisning. For der har vi jo lært ting. Der hadde jeg nok reagert på en bedre måte. Da ville jeg hatt kunnskap om hvordan jeg kunne reddet den personen»* og Anna poengterte: *«Veldig nyttig hvis man i så fall skal redde en person. Vi har lært mye om det med forlenga arm og livredning i vann, men også det med kontroll over egen kropp»*.

Elevene antyder i intervjuene at utesvømmingen har gitt positiv effekt på andre ting enn selve svømmingen. Cecilie sa: «Jeg føler jeg har så mye energi etter å ha badet ute. Jeg har hørt at det er bra for den mentale helsen å være ute og bade i kaldt vann. Det forsterker immunforsvaret og sånn». De peker også på at de verdsetter det å utfordre seg selv i utendørs svømmeopplæring:

«Det gjør jo at vi tør å gjøre ting vi kanskje ikke hadde turt så mye ellers da. Det hjelper sikkert senere i livet også. Mestringsen jeg føler når vi svømmer ute gjør at jeg tør å utfordre meg selv mer i andre situasjoner også. Det er sånn at det kanskje er mer behagelig å svømme inne, men det er gøyere å utfordre seg selv utendørs synes jeg» (Heidi).

### 5.2.3.2 Diskusjon:

Resultatene i denne studien viser at elevene hadde lite kunnskap og mestringsforventninger knyttet til utendørs svømmeopplæring. Elevsvarene indikerte at elevene ikke visste at utendørs svømmeopplæring var noe de skulle gjennomføre på skolen. Heidi og Berit fortalte at de trodde læreren var gal og at de ikke trodde de kom til å gjennomføre. Forventningene elevene har til å mestre en oppgave påvirkes av deres tidligere erfaringer med lignende oppgaver (Bandura, 1997). I dette tilfellet antyder elevsvarene at elevene mangler erfaring med å svømme utendørs. Sett i lys av Langendorfer & Bruya (1995) sitt begrep om water competence kan elevsvarene indikere at elevene hadde lav kompetanse på en rekke av kompetanseområdene for å ha en god vannkompetanse. Skal et individ være vannkompetent må det tilegne seg kunnskap på flere områder enn bare det å kunne svømme (Moran, 2013). Den manglende kunnskapen og ferdighetene elevene hadde før første gjennomføring kan øke risikoen for farlige situasjoner i vann, og igjen øke drukningsfaren (Stallman et al., 2010).

Elevenes reaksjoner ved første gjennomføring tydet også på at de ikke var forberedt på hvordan kroppen reagerte i vann utendørs. Grete og Frida fortalte at de fikk sjokk og vanskeligheter med å puste i møte med det kalde vannet. Videre fortalte Thomas og Fredrik at de opplevde ubehag og mistet kontrollen over kroppen i vannet. Disse resultatene samsvarer med en rekke studier som indikerer at barn sin pust øker og at de opplever kaldt vann som ubehagelig ved første eksponering (Bird et al., 2015a; Tipton, 1989). Studier viser at svømmeferdighetene til individer vil påvirkes av uroligheter i vann (Kjendlie et al., 2013; Tipton et al., 2008). Heidi pekte på at hun fikk en følelse av å miste alle ferdighetene sine, da hun egentlig mente at sine egne ferdigheter var gode. Utsagnet viser at eleven sine ferdigheter ble påvirket av uroligheter og kaldt vann, og at hun overvurderte egne evner. Dette kan ses i lys av Moran et al., (2012) som argumenterte for at ungdom overvurderer sine egne svømmeferdigheter.

For at elever skal bli mer vannkompetente og takle møte med vannmiljøer utendørs bedre, hevder Guignard et al., (2020) at elevene trenger å øve og erfare i representative læringsmiljøer. Representative læringsmiljøer kjennetegnes som undervisning hvor rammefaktorene har blitt justert slik at de er mest mulig lik situasjoner hvor det som læres skal brukes (Brunswik, 1955; Davids et al., 2012). Elevsvarene viser at elevene gjentatte ganger har blitt eksponert for forskjellige vannmiljøer utendørs og at dette har ført til at de har endret holdningene og kunnskapen de har i møte med det. Den gjentatte eksponeringen har ført til at elevenes reaksjoner på vannmiljøer utendørs har endret seg. Anna og Frida fortalte at de er mer forberedt og rolige i møte med kaldt og urolig vann. Dette resultatet samsvarer med funnet Bird et al., (2015b) har gjort, der de peker på at gjentatt eksponering i kaldt vann vil føre til roligere pust og mindre ubehag. Den gjentatte

eksponeringen har også ført til en endring i elevene sin forventning om å mestre aktivitetene i utendørs svømmeopplæring. Elever som gjentatte ganger har positive opplevelser med å mestre oppgaver, vil ha større tro på seg selv i møte med nye aktiviteter (Bandura, 1997). Fredrik og Grete fortalte at den gjentatte opplevelsen av å mestre aktivitetene førte til mer motivasjon for å gjennomføre og større tro på seg selv. Vi kan derfor argumentere for at gjentatt gjennomføring kan bidra til at elevene ikke overvurderer seg i møtet med vannmiljøer. De vil da ha større forståelse for hva de kan mestre i vannmiljøer utendørs. Dette tror vi kan bidra til å redusere drukningsfaren.

Resultatene våre indikerer også at elevene på grunn av utendørs svømmeopplæring føler de har fått en bedre kompetanse i hvordan de kan takle farer og risikosituasjoner som kan oppstå i, ved og rundt vann. Frida fortalte at hun trodde hun hadde en større sjanse for å overleve hvis hun falt fra en båt nå, kontra før undervisningen med utendørs svømmeopplæring. I tillegg fortalte Thomas at han ville reagert annerledes om det skjedde noe farlig med noen andre nå, grunnet kunnskapen han hadde opparbeidet seg i undervisningen. Utsagnene elevene kommer med kan tyde på at utendørs svømmeopplæring har gjort at de har fått mer kunnskap om Stallmann et al., (2017) sine 15 kompetanseområder for å være vannkompetente. Dette kan vise at de har tilegnet mer kompetanse enn bare det å kunne svømme, noe som igjen kan bidra til å redusere drukningsfaren (Moran, 2012). Samtidig så ser vi på statistikken til Redningsseksjonen (2023) at de fleste ulykker skjer i situasjoner der mennesker ikke har en indikasjon om å være i vann. I slike tilfeller kan man anta at man havner i vannet fullt påkledd. I våre resultater peker Frida på at klassen stort sett har badet med badetøy utendørs. Vi tenker at dette kan ha påført elevene en form for falsk trygghet da Laakso et al., (2014) sin studie peker på at tenåringer ikke klarer å svømme med ytterklær, selv om de greier det med badetøy. Sett i lys av Brunswik (1955) sitt begrep om representative læringsmiljøer mener vi det kunne vært lurt å la elevene bade mer med klær på. Slik at de kunne vært bedre forberedt ved en eventuell risikosituasjon.

Under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen står det at kroppsøvingfaget skal utfordre elevene sitt mot til å tørre å tøyne egne grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som diskutert tidligere viser våre resultater at utendørs svømmeopplæring gir mer til elevene enn bare en økt vannkompetanse. Resultatene våre viser nemlig at utendørs svømmeopplæring kan bidra til at elevene blir tøffere på andre steder enn i bare utesvømming. I intervjuet trakk Cecilie fram at hun føler at opplegget med utendørs svømmeopplæring bidrar til at elevene i klassen kanskje tør å gjøre ting de ellers ikke hadde turt å gjøre tidligere. Hva det er med utendørs svømmeundervisning som fører til dette kan være flere ting. Tidligere i teksten har vi skrevet at hvor mye tilhørighet og autonomi elevene føler, samt hvordan tilbakemeldinger de får, kan påvirke i hvor stor grad de tør å utfordre seg selv (Black & Deci, 2000; Escarti & Guzman, 1999; Kvarme et al., 2009). I dette tilfellet ser det ut til at det er mestringsfølelsen som bidrar til å gjøre elevene tøffere. Cecilie trakk fram i intervjuet at mestringsfølelsen hun får av å svømme ute, bidrar til at hun tør å utfordre seg mer i andre situasjoner i livet også. Ifølge studien til Linnenbrink & Pintrich (2003) får elever som lykkes med noe en større trygghet til sine klassekamerater. Tryggheten som skapes kan føre til at elevene tør å utfordre seg i større grad. Dette er noe vi kan tenke oss har skjedd med Cecilie i dette tilfellet.

Våre resultater peker på tydelige tegn til at elevenes kunnskap og holdninger knyttet til svømming i, ved og på vann utendørs har endret seg på grunn av gjentatte eksponeringer i representative læringsmiljøer. Elevsvarene viser at elevene sin reaksjon på kaldt og urolig vann har bedret seg på grunn av at de har øvd i representative miljøer gjentatte



ganger. Svarene viser også at holdningene elevene har til risikoelementer har endret seg. Sett i lys av begrepet water competence av Langendorfer & Bruya (1995) kan vi påstå at elevene har blitt mer vannkompetente på grunn av utendørs svømmeopplæring. Elevene har opparbeidet seg kunnskap om forskjellige kompetanseområder i modellen til Stallmann et al., (2017) som kan være med på å forebygge drukning. I tillegg ser det ut til at utendørs svømmeopplæring kan være en fin aktivitet for å jobbe med målene i læreplanen som sier at faget skal utfordre elevene sitt mot til å tøye egne grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 6. Avslutning:

Vi gjennomførte denne studien med et ønske om å finne elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring. Problemstillingen til oppgaven vår var: "Hvordan opplever elever utendørs svømmeopplæring?". For å skaffe oss nyttig kunnskap om dette har vi snakket med totalt ni elever fra en ungdomsskole. Disse elevene har god erfaring med gjennomføring av utendørs svømmeopplæring i skolen. Gjennom tre fokusgruppeintervjuer har vi skaffet oss nyttig kunnskap om elevenes opplevelser med utendørs svømmeopplæring. Ut ifra resultatene vi fikk i intervjuene, utviklet vi to forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen best mulig. Forskningsspørsmålene vi utviklet er: "Hva opplever elever som viktig for gjennomføring av utendørs svømmeopplæring?" og "Hva er elevers opplevelse med utendørs svømmeopplæring?". I oppgaven vår har vi forsøkt å se sammenhenger mellom elevene sine opplevelser av utendørs svømmeopplæring, relevant teori og tidligere forskning. Gjennom dette har vi sett at elevenes svar kan støttes med motivasjon- og mestringsteoriene selvbestedelsesteorien (SDT) og Banduras teori om mestringsforventninger. I tillegg så vi sammenhenger mellom svarene og hvordan læringsprosessen påvirkes av ulike faktorer, sett i lys av dynamisk systemteori. Vi valgte å dele opp våre resultater i to hovedfunn, for å besvare forskningsspørsmålene best mulig.

Det første hovedfunnet er hva elevene opplever som viktig for at de skal gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Her kom det fram at elevene verdsatte kommunikasjon og tilbakemelding fra læreren. Elevene fortalte at de ble motiverte av lærerens positive og oppmuntrende tilbakemeldinger og at dette førte til at de fleste ville være med i undervisningen. Videre kom det fram at elevene opplevde kommunikasjonen med sine medelever som en viktig faktor for at de ville gjennomføre. Her trakk de fram at de fikk mer motivasjon av å motta støttende tilbakemeldinger fra sine klassekamerater. I tillegg til støtten elevene opplevde fra medelevene, viste det seg at observasjon av hverandre også kunne være en viktig faktor for at elevene ønsket å gjennomføre. Det ga en økende lyst til å klare sitt eget mål når elevene observerte at de andre klarte målene de hadde satt seg. Til slutt trakk elevene fram at deres medvirkning på utendørs svømmeopplæring opplevdes som en avgjørende faktor for deres motivasjon for å gjennomføre. Det at elevene satte seg egne mål før undervisningen bidro til å fremme elevenes opplevelse av mestring som påvirket deres lyst til å delta. Disse funnene viser en rekke sentrale faktorer som er viktig for at elever ønsker å gjennomføre utendørs svømmeopplæring.

Det andre hovedfunnet er hvilke opplevelser elevene har med utendørs svømmeopplæring. Her kommer det fram at elevene har flere positive opplevelser med undervisningen. En av opplevelsene elevene peker på er at utendørs svømmeopplæring har bidratt til en økende trygghet mellom elevene. Det at undervisningen blir tatt ut av klasserommet opplever elevene som positivt. De trekker fram at de blir kjent på en annen måte og at de får en forståelse og aksept for at de er forskjellige. Elevene opplevde også at relasjonen til lærer ble påvirket av gjennomføring av utendørs svømmeopplæring. Det viser seg at elevene opplever en ekstra tillit til læreren og verdsetter at han tar dem med ut fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Grepene ser ut til å ha ført til en sterkere tilknytning til læreren som fører til at elevene har større engasjement og interesse i de andre fagene læreren har. Elevene opplever også at utendørs svømmeopplæring bidrar til å utvikle deres holdninger, mestringsforventning og vannkompetanse. Opplæringen utendørs ser ut til å ha gjort at elevene har opparbeidet seg en kunnskap om ulike risikoer og farer i, ved og på vann i ulike miljøer, samt ferdigheter til å håndtere disse. Spesielt

kommer det fram at elevene opplevde at gjentatt gjennomføring av utendørs svømmeopplæring har forbedret deres tro og evne til å mestre vannmiljøer utendørs bedre. Disse funnene viser at elevene opplever at utendørs svømmeopplæring ikke bare bidrar til en økt vannkompetanse, men at de også føler at undervisningen er en positiv opplevelse som påvirker både deres trivsel og motivasjon i skolen.

Bakgrunnen for studien vår er at det er lite forskning på elevenes opplevelser med utendørs svømmeopplæring. Det er elevene som står i sentrum av skolehverdagen og derfor er det deres opplevelse av den som er viktigst. Ifølge undersøkelsen til Bergene et al., (2022) er det kun 23% av skolene i Norge som gjennomfører utendørs svømmeopplæring. Vi håper at vår studie kan bidra til at flere skoler ønsker å gjennomføre utendørs svømmeopplæring med sine elever. Funnene om elevenes opplevelse av utendørs svømmeopplæring tror vi kan være til hjelp for lærere når de skal planlegge og gjennomføre slik undervisning, ettersom funnene viser faktorer elever mener er viktig for at de skal gjennomføre. Kunnskapen vi har skaffet oss om elevenes opplevelser med utendørs svømmeopplæring mener vi kan være nyttige og et tydelige tegn til at flere burde gjennomføre det. Dette på grunn av alle de positive opplevelsene elevene trekker fram som et resultat av undervisningen utendørs. Samtidig tenker vi det kan være nyttig å være kritisk til studien vår ettersom funnene bygger på kun en gruppe elever sin opplevelse med utendørs svømmeopplæring, samt at oppgaven kun er basert på våre tolkninger.

### 6.1 Veien videre:

For at kunnskapen om elevenes opplevelse av utendørs svømmeopplæring skal kunne bli mer overførbar, tror vi det kan være nyttig at videre forskning tar for seg nye elevgrupper som tidligere ikke har gjennomført utendørs svømmeopplæring like ofte som våre deltakere. Slik kan vi se om gjentatt gjennomføring har den effekten vi antar i vår studie. Vi tror også at det kunne være interessant at framtidige studier undersøker hva som gjør at ulike elever eventuelt ønsker å ikke gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Et annet aspekt det kan være interessant å se mer på er hvordan utendørs svømmeopplæring kan utfordre elevenes lyst til å tøyne egne grenser og hvilke effekter dette kan ha for elevenes psykiske og fysiske helse. Elevenes opplevelse av skolehverdagen er såpass viktig og noe det er forsket for lite på, så vi mener at det er behov for mer forskning på dette.

## Referanseliste:

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bergene, A.C., Vika, K.S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2022). Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022 (Rapport 2022:11). Utdanningsdirektoratet. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3001772/NIFUrapport2022-11.pdf?sequence=6>
- Bird, F., House, J. R. & Tipton, M. J. (2015a). The physiological response to immersion in cold water and cooling rates during swimming in a group of children aged 10-11 years. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(2), 162–174. <https://doi.org/10.1123/ijare.2014-0080>
- Bird, F., House, J. R. & Tipton, M. J. (2015b). Adaptation of the cold shock response and cooling rates on swimming following repeated cold water immersions in a group of children aged 10-12 years. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(2), 149–161. <https://doi.org/10.1123/ijare.2014-0081>
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:63.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:63.0.CO;2-3)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunswik, E. (195). Representative design and probabilistic theory in a functional psychology. *Psychological Review*, 62(3), 193–217. <https://doi.org/10.1037/h0047470>
- Brymer, E. & Renshaw, I. (2010). An introduction to the constraints-led approach to learning in outdoor education. *Journal of outdoor and environmental education*, 14, 33-41.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 utg.). SAGE Publications.
- Davids, K., Araújo, D., Hristovski, R., Passos, P. & Chow, J. Y. (2012). Ecological dynamics and motor learning design in sport. *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice*, 112-130.
- Davis, H. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223. <https://doi.org/10.1086/501483>

- Deci, E. & Ryan, R. (2000a). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11:4, 227-268, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. I Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (Red.) *Handbook of Motivation at School*. Routledge
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Escarti, A. & Guzman, J. F. (1999). Effects of feedback on self-efficacy, performance, and choice in an athletic task. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/10413209908402952>
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults (7.utg)*. McGraw Hill.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press.
- Gjølme, E. G. & Norges livredningsseksjon. (2021). *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Guignard, B., Button, C., Davids, K. & Seifert, L. (2020). Education and transfer of water competencies: An ecological dynamics approach. *European Physical Education Review*, 26(4), 938-953. <https://doi.org/10.1177/1356336X20902172>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain difference across grades one through twelves. *Child Development*, 73(2), 509.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.)*. Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. H. & Pallesen, S. (2005). Personlighetens rolle i arbeidslivet. I S. Einarsen & S. Skogstad (Red.), *Den dyktige medarbeider: Behov og forventninger*. Fagbokforlaget.

- Kjendlie, Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallman, R. K. (2013). Can you swim in waves? Children's swimming, floating, and entry skills in calm and simulated unsteady water conditions. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 7(4), 301–313. <https://doi.org/10.25035/ijare.07.04.04>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups : a practical guide for applied research* (3.utg.). SAGE publications.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.) Gyldendal.
- Kvarme, L. G., Haraldstad, K., Helseth, S., Sørum, R. & Natvig, G. K. (2009). Associations between general self-efficacy and health-related quality of life among 12-13-year-old school children: A cross-sectional survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7(1), 85–85. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-7-85>
- Langendorfer, S. & Bruya, L. D. (1995). Aquatic readiness: Developing water competence in young children. *Human Kinetics*.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Laakso, B. W., E. K., Grimstad, R. & Stallman, R. K. (2014). Decrement in the performance of swimming skill with the added burden of outer clothing. *Australian institute of sport*. DOI: 10.2174/1875399X01811010060, 2018, 11, 60-68
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mitchell, R. M., Kensler, L. & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135–154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Moran, K. (2013). Defining 'swim and survive' in the context of New Zealand drowning prevention strategies: A discussion paper. University of Auckland. 6 (7), 13.
- Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P. L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., McElroy, G. K., Goya, T., Teramoto, K., Matsui, A. & Shimongata, S. (2012). Can you swim? An exploration of measuring real and perceived water competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 6(2), 4.
- Morgan, D. L. (1997). *The focus group guide book*. SAGE Publications.

- NESH. (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Red.), *Motor development in children: aspects of coordination and control*. Nijhoff
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413.  
<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd. Fagbokforlaget.
- Patnode, C. D., Lytle, L. A., Erickson, D. J., Sirard, J. R., Barr-Anderson, D. & Story, M. (2010). The relative influence of demographic, individual, social, and environmental factors on physical activity among boys and girls. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-10.
- Peters, D. A. (1993). Improving quality requires consumer input: Using focus groups. *Journal of nursing care quality*, 7(2), 34-41.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen. Cappelen Damm akademisk.
- Redningsselskapet. (2023, 14. februar). Redningsselskapets drukningsstatistikk.  
<https://rs.no/drukning/>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L., & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(2).  
<https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
- Stallman, R.K., Dahl, D., Moran, K. & Kjendlie, P.L (2010). Swimming ability perceived competence and perceived risk among young adults. I P. L. Kjendlie, R. Stallman, & J. Cabri, (Red.) *Biomechanics and Medicine in Swimming*. Norwegian School of Sports Science.

- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Tipton, M., Reilly, T., Rees, A., Spray, G., & Golden, F. (2008). Swimming Performance in Surf: The Influence of Experience. *International Journal of Sports Medicine*, 29(11), 895-898. PubMed doi:10.1055/s-2008-1038510
- Tipton, M.J. (1989). The initial responses to cold-water immersion in man. *Clinical Science*, 77(6), 581-588.
- Tjora, A. H., & Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Wankel, L. M. & Kreisel, P. S. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 51-64.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon: Om å fange opp samspillet mellom deltakere, idéer og argumenter i fokusgruppetudier. I K. Fangen & A-M, Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder*. Gyldendal.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I D, Silverman (Red.) *Qualitative research: Theory, method, and practice*, SAGE publications.
- Zhao, Q. & Li, W. (2016). Measuring Perceptions of Teachers' Caring Behaviors and Their Relationship to Motivational Responses in Physical Education Among Middle School Students. *The Physical Educator*, 73, 510-529. doi: 10.18666/TPE-2016-V73-I3-65



## Vedlegg:

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Godkjenning og kvittering fra NSD

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Generelt:

- Har dere gått i klasse sammen lenge?
  - Kommer dere fra samme barneskole?
- Når lærte dere å svømme?
  - Hvem lærte dere?
  - Hvor lærte dere?
- Bruker dere å svømme ofte? Evt. Når og hvor?
- Hvordan ser dere på dere som svømmere? Ferdighet.

### Svømming på barneskolen:

- Hvor mye svømmeundervisning hadde dere på barneskolen?
  - Husker dere hva dere gjorde?
  - Hadde dere undervisning både ute og inne?
- Husker dere hva dere synes om undervisningen, det å ha svømming?

### Svømming på ungdomsskolen:

- Hvor mye svømmeundervisning har dere hatt på ungdomsskolen?
  - Har dere vært både ute og inne? 8.klasse?
- Hva tenker dere om svømmeundervisningen i skolen?
- Noe som kunne vært annerledes?

### Følelser før undervisning utendørs:

- Har dere noen forventninger til en utendørs økt? Evt. Hva?
- Hvilke følelser føler dere på før dere skal ha undervisning ute?
  - Spent, nervøs, gleder dere etc.
- Begrunn?
- Hva gjør at dere tørr/ har lyst til å delta på utesvømmingen?
- Hva gjør at dere ikke vil være med?
- Er følelsene annerledes nå enn første gang dere hadde utesvømming?

### Opplevelse av vannet:

- Hvordan er det å være i vann utendørs?
- Hvordan opplevde du at kroppen din reagerte?
- Hva er det beste/verste?
- Overrasket over noe?

### Gjennomføring av aktivitet:

- Hva tenker dere om selve opplegget dere har i utesvømming?
- Føler du deg trygg i undervisningen utendørs?  
Hva gjør at du føler deg trygg/ikke?
- Hvordan er det i forhold til å ha undervisningen innendørs?
- Hvordan føler dere dere nå i forhold til da dere gjorde det første gang? Forandring?  
Tryggere eller ikke?

### Få varmen:

- Hvordan får dere igjen varmen?
  - o Tok det lang tid?

### Lærer:

- Hvordan er læreren dere har i dette temaet?
- Får han dere til å ha mer lyst til å være med eller ikke? Evt. Hva gjør han?

### Målsetting:

- Føler dere at dere nådde målet deres?
- Hvordan følelse har dere etter at dere har fullført?
- Føler dere at dere mestrer det å svømme ute mer nå enn da dere hadde det for første gang?
  - o Hva har endret seg? Pust?

### Nytteverdi:

- Hvorfor tror dere at dere har utesvømming?
- Har dere lært noe av å ha utesvømming? Evt. Hva (trygghet, kompetanse)
- Hva er det viktigste du har lært?
  - o Hvorfor synes du det er så viktig?
- Er dere med på utesvømming fordi dere har lyst eller fordi dere må?
- Har dere fått bruk for noe av det dere har lært på utesvømming?
- Tror dere at elever som kun har undervisning innendørs har annerledes ferdigheter enn dere?

### Inne kontra ute:

- Liker dere svømmeundervisningen best inne eller ute?
  - o Hvorfor?
- Hvordan opplever dere å svømme ute kontra innendørs?
  - o Mer sliten? Hvorfor tror du at det er slik.
  - o Merker dere noen forskjell kontra inne.
  - o Overrasket?

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring:

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### **Masteroppgave for grunnskolestudenter 1-7**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke svømmeundervisningen i skolen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan elever i grunnskolen opplever utendørs svømmeundervisning i skolen. Problemstillingen er: «Hvordan opplever elever det å gjennomføre svømmeundervisning utendørs?»*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi har valgt ditt barn grunnet at deres ungdomsskole gjennomfører rikelig med utendørs svømmeundervisning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelsen innebærer at vi skal gjennomføre et gruppeintervju med 3 elever om gangen. Intervjuet vil ta rundt 20-30 minutter og vil bli tatt opp med lydopptaker. Spørsmålene vil handle om elevene sine erfaringer og tanker knyttet til utendørs svømmeundervisning.

Ønsker du å få tilsendt intervjuguiden, send en mail til: [xxxx@xxx.no](mailto:xxxx@xxx.no)

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg og medstudent vil ha tilgang til opplysningene.
- *Alt datamateriala vil lagres med koder, ingen personopplysninger vil lagres.*
- *Lydopptakene vil lagres på en ekstern enhet,*
- *Alle opptak vil bli slettet etter transkribering.*

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masterprosjektet er over 25 mai. 2023. Deltakere vil få anonymiserte navn og det vil ikke gis noe informasjon om hvor i landet klassen er fra.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norsk senter for forskningsdata har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Jonas Eggen, +47 xxxxxxxx, epost: xxxx@xxx.no
- Egil Gjølme, +47 xxxxxxxx, epost: xxxxx@xxxx.no
- Vårt personvernombud: Norsk senter for forskningsdata

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Jonas Eggen & Andreas Bugge Sandmo/Egil Gjølme*

(Forskere/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevens opplevelse av utendørs svømmeopplæring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta på gruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av foresatt/foreldre, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning og kvittering fra NSD



Norsk ▾ Andreas Bugge Sandmo ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i kroppsøving](#) / [Vurdering](#)

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 02.01.2023 ▾

**Referansenummer**  
442087

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
02.01.2023

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave i kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**  
Egil Galaaen Gjølme

**Student**  
Jonas Eggen

**Prosjektperiode**  
01.12.2022 - 31.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

#### UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

